



Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

**Desenvolvimento, Implementação e Avaliação de um Módulo *Blended Learning*
num EILC, no Contexto do Português como Língua Estrangeira**

Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Directores:

Doctora D. Maria Cruz Sánchez Gomez

Doctor D. Antonio Víctor Martín García

Salamanca, 2010



Facultad de Educación

Departamento de Teoría e Historia de la Educación

TESIS DOCTORAL

**Desenvolvimento, Implementação e Avaliação de um Módulo *Blended Learning*
num EILC, no Contexto do Português como Língua Estrangeira**

Teresa Maria Pinto Alves Augusto Duarte Gonçalves

Orientadores:

Doctora D. Maria Cruz Sánchez Gomez

Doctor D. Antonio Víctor Martín Garcia

Salamanca, 2010

“Blended learning is emerging as the organizing concept in transforming teaching and learning while preserving the core values of higher education.”

D. Garrison & N. Vaughan

“Great learning is blended. And learning in the 2000s will always have an element of *e*.”

E. Masie

À Inês e à Mariana, por me inspirarem, por sempre terem tão intensamente acreditado e por tão generosamente me terem oferecido algum do tempo a que tinham direito.

Ao Zé Carlos, por caminhar ao meu lado e por sempre ser capaz de me ajudar a transformar os momentos de trabalho e de pausa em formas intensas de aprender e de viver.

Aos meus pais e à minha saudosa sogra, pelo carinho que sempre me demonstraram.

AGRADECIMENTOS

Uma humilde e reconhecida palavra de agradecimento aos meus orientadores, Professores Maria Cruz Sanchez Gómez e António Victor Martín Garcia, pela sua amizade, apoio, incentivo, sábias sugestões e oportunas indicações de trabalho.

Uma palavra de profundo agradecimento à colega e amiga Fátima Regina, pelo apoio no tratamento estatístico realizado e por me ter permitido adquirir uma nova visão e perspectiva da importância da estatística em estudos na área do ensino/aprendizagem das línguas.

A minha gratidão à colega Mané, pela revisão minuciosa de uma parte considerável do trabalho; aos Professores Isabel Figueiredo e Silva, Ignacio Palácios Martínez e Míquel Angel Conde González, que fizeram a revisão e sugestões de melhoramento dos questionários, e, ainda, aos responsáveis da empresa de *e-learning* que visitei e que tão calorosamente me receberam.

Ao Instituto Politécnico de Castelo Branco, pela bolsa concedida; à Fundação para a Ciência e Tecnologia, através do Programa PROTEC, pelo apoio financeiro que permitiu a minha dispensa parcial de serviço docente durante parte da realização da tese; à Escola Superior de Educação do IPCB e ao Centro de Línguas & Culturas da mesma, por terem criado condições necessárias à realização deste trabalho, e ao Gabinete de Relações Internacionais do IPCB, por ter cedido dados e informações apresentados nesta investigação.

Por último, o meu agradecimento a todos quantos, aqui não mencionados, de algum modo contribuíram para a realização desta tese.

Bem hajam!

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
A) CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS E JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO	2
B) ÂMBITO DESTE TRABALHO	21
C) OBJECTIVOS	23
CAPÍTULO 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ESTRUTURA DE EILC, LÍNGUA PORTUGUESA, NÍVEL II, QUE PROPOMOS	25
1.1. CONTRIBUTOS DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM DO PARADIGMA ACTUAL	25
1.2. CONTRIBUTOS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA EUROPEIA	43
1.2.1. Política linguística da União veiculada através de documentos oficiais	44
1.2.2. Política linguística da União veiculada através do <i>QECR</i> , do <i>PEL</i> e do <i>Passaporte de Línguas Europass</i>	91
1.3. CONTRIBUTO DA DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS	102
1.4. CONTRIBUTO DAS TIC PARA A APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS	122
CAPÍTULO 2: PROPOSTA DA ESTRUTURAÇÃO DE EILCS, LÍNGUA PORTUGUESA, NÍVEL II	165
2.1. ESTRUTURAÇÃO DO EILC	165
2.1.1. Princípios orientadores	165
2.1.2. Organização modular tripartida	184
2.1.3. Público-alvo	196
2.1.4. Competências/objectivos	197
2.1.5. Metodologias	207
2.1.6. Conteúdos	223
2.1.7. Actividades/tarefas	234
2.1.8. Materiais/suportes de aprendizagem	243
2.1.9. Avaliação	249

2.2. ESTRUTURAÇÃO DO MÓDULO BLENDED LEARNING DO EILC	256
2.2.1. Modelo conceptual	256
2.2.2. Estrutura organizacional e modelo tecnológico	268
2.2.3. Modelo pedagógico	280
2.2.3.1. <i>Competências/objectivos</i>	293
2.2.3.2. <i>Metodologias</i>	295
2.2.3.3. <i>Conteúdos</i>	300
2.2.3.4. <i>Actividades/tarefas</i>	301
2.2.3.5. <i>Materiais/suportes de aprendizagem</i>	319
2.2.3.6. <i>Avaliação</i>	333
 CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO	 337
3.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO	337
3.2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO	364
3.3. POPULAÇÃO-ALVO	382
3.4. INSTRUMENTOS OU TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS	387
3.4.1. O inquérito por questionários	396
3.4.1.1. <i>Validação dos questionários</i>	404
3.4.1.2. <i>A aplicação dos questionários</i>	407
3.4.2. A observação	408
3.4.3. Entrevista à monitora	411
3.4.4. A análise documental	413
3.5. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	414
3.6. QUADRO-SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	428
3.7. VALIDAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: TRIANGULAÇÃO DE DADOS	430
 CAPÍTULO 4: CONTEXTO DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE	 435
4.1. CARACTERIZAÇÃO BREVE DO IPCB, ESE E DO CL&C	435

4.2. EVOLUÇÃO DA MOBILIDADE DE ALUNOS NA INSTITUIÇÃO	444
4.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA (ALUNOS E CORPO DOCENTE)	449

CAPÍTULO 5: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS RELATIVAMENTE À APRECIÇÃO DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA NO MÓDULO MISTO DE APRENDIZAGEM	491
5.1. DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO 2	494
5.2. DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO 3	529
5.3. ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS OBTIDOS NAS QUESTÕES ABERTAS QUE SE REPETEM NOS QUESTIONÁRIOS 2 E 3	574
5.3.1. Questões 21 [2] e 15 [3]	574
5.3.2. Questões 22 [2] e 16 [3]	585
5.3.3. Questões 23 [2] e 17 [3]	596
5.3.4. Questões 24 [2] e 18 [3]	609
5.4. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL	622
 CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES FINAIS	 627
6.1. CONCLUSÕES	627
6.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA	651
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	 655

Índice de figuras

Índice de tabelas

ANEXOS (em CD-ROM)

Anexo 1 – Questões estruturais prévias à organização de um curso de línguas. Resposta a estas questões.

- Anexo 2** – Programa.
- Anexo 3** – Estrutura geral da *Plataforma Teleformar.net*.
- Anexo 4** – Totalidade das aulas inseridas na plataforma.
- Anexo 5** – Conjunto das doze aulas recomendadas.
- Anexo 6** – Exemplos de materiais atractivos.
- Anexo 7** – Questionário 1.
- Anexo 8** – Questionário 2.
- Anexo 9** – Questionário 3.
- Anexo 10** – Formulário de observação.
- Anexo 11** – Registos da observação participante.
- Anexo 12** – Perguntas colocadas à monitora na entrevista e respectivas respostas.
- Anexo 13** – Registo de entradas na plataforma.
- Anexo 14** - Variáveis e dados do questionário 1.
- Anexo 15** – Variáveis e dados do questionário 2.
- Anexo 16** – Variáveis e dados do questionário 3.
- Anexo 17** – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos na pergunta 21 do questionário 2 (21[2]).
- Anexo 18** – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos na pergunta 15 do questionário 3 (15[3]).
- Anexo 19** – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos nas perguntas 22, 23 e 24 do questionário 2 (22[2], 23[2] e 24[2]).
- Anexo 20** – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos nas perguntas 16, 17, 18, 1, 2 e 3 do questionário 3.
- Anexo 21** – Output do teste de Mann-Whitney.

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 –	Línguas maternas mais faladas na UE.	5
Figura 2 –	Línguas não maternas mais faladas na UE.	5
Figura 3 –	Línguas consideradas mais úteis pelos cidadãos da UE.	6
Figura 4 –	Duração dos EILC de Verão em 2008 e instituições que os ministram.	10
Figura 5 –	Disparidade entre o número de alunos em mobilidade e o número de alunos a frequentar um EILC.	14
Figura 6 –	Número de alunos <i>incoming</i> por ano lectivo.	15
Figura 1.1 –	Teorias da aprendizagem que influenciam o nosso posicionamento teórico.	26
Figura 1.2 –	Esquema de organização do documento em análise: <i>Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues: un Kit Pédagogique.</i>	63
Figura 1.3 –	Teorias da aquisição/aprendizagem de línguas analisadas.	104
Figura 1.4 –	Modos de aprender na modalidade <i>blended learning</i> , segundo Bersin (2004).	161
Figura 2.1 –	Princípios orientadores de organização dos EILCs.	184
Figura 2.2 –	Estrutura organizacional dos EILCs que propomos.	187
Figura 2.3 –	Duração de cada um dos módulos do EILC.	188
Figura 2.4 –	Conjunto das competências enumeradas no QECR.	198
Figura 2.5 –	Competências que propomos que os alunos desenvolvam nos EILCs.	206
Figura 2.6 –	Temas do EILC.	224
Figura 2.7 –	Unidades Orgânicas do IPCB.	228
Figura 2.8 –	Subtemas do tema Referências Históricas e Actuais da Sociedade Portuguesa.	229
Figura 2.9 –	Subtemas do tema Tradições, Usos e Costumes Portugueses.	229
Figura 2.10 –	Tipologia de actividades proposta por Richards & Lockhart (1998).	238
Figura 2.11 –	Design pedagógico de um curso que utiliza tecnologias educativas.	263
Figura 2.12 –	Design pedagógico de um curso que utiliza ambiente hipermediático.	264
Figura 2.13 –	Interface da Sala de Aulas Virtual	271
Figura 2.14 –	Temas do curso.	273
Figura 2.15 –	Integração dos temas nos ‘módulos’ da Plataforma.	273
Figura 2.16 –	Exemplo de um material atractivo.	332
Figura 3.1 –	Síntese da tipologia de investigação realizada.	363
Figura 3.2 –	Síntese do percurso reflexivo que conduziu à formulação da hipótese que está na base desta investigação.	373
Figura 3.3 –	Estrutura da componente prática da investigação.	380

Figura 4.1 –	Edifícios das Unidades orgânicas do IPCB.	436
Figura 4.2 –	Página Web da ESECB.	438
Figura 4.3 –	Página Web do CL&C.	441
Figura 4.4 –	Nacionalidades dos alunos que constituíram a amostra.	453
Figura 4.5 –	Cruzamento da autoavaliação do domínio das TIC para trabalhar com as nacionalidades dos alunos da amostra.	464
Figura 4.6 –	Cruzamento da autoavaliação da motivação para o uso das TIC com as nacionalidades dos alunos da amostra.	465
Figura 4.7 –	Cruzamento da frequência de outros cursos de língua portuguesa com as nacionalidades dos alunos da amostra.	466
Figura 4.8 –	Número de alunos que afirmou ter procurado materiais na Internet para a aprendizagem das línguas.	468
Figura 4.9 –	Autoavaliação do contacto dos alunos com os média portugueses.	481
Figura 4.10 –	Página Web do CMC Project.	487
Figura 4.11 –	Página Web do CMC_E Project.	487
Figura 5.1 –	Transcrição da pergunta 6 do questionário 2.	497
Figura 5.2 –	Passos necessários para aceder à plataforma Teleformar.net.	498
Figura 5.3 –	Materiais que os alunos gostariam que cada aula tivesse e que não tivesse.	501
Figura 5.4 –	Autoavaliação sobre a progressão em LP a partir do trabalho na plataforma.	504
Figura 5.5 –	Opiniões expressas relativamente ao grau de complexidade das actividades das aulas da plataforma.	513
Figura 5.6 –	Opiniões expressas relativamente ao número das actividades das aulas da plataforma.	514
Figura 5.7 –	Opiniões expressas relativamente à adequação das actividades das aulas da plataforma.	515
Figura 5.8 –	Diagrama de barras e erros relativo às opiniões a meio do EILC sobre os materiais das aulas da plataforma.	518
Figura 5.9 –	Presença de vocabulário específico nos materiais das aulas da plataforma.	520
Figura 5.10 –	Nacionalidade dos alunos e respectiva área de formação.	521
Figura 5.11 –	Página Web do conjunto dos museus e instituições do mar portugueses.	523
Figura 5.12 –	Diagrama de barras relativo à autoavaliação do contributo do trabalho na plataforma para o domínio da língua.	532
Figura 5.13 –	Diagrama de barras sobrepostas relativo à autoavaliação do contributo do trabalho na plataforma para o domínio da língua, por nacionalidade.	532
Figura 5.14 –	Diagrama de barras e erro da variação das opiniões dos alunos relativo ao contributo do trabalho na plataforma para o domínio da língua em alunos do sexo feminino e masculino. (1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)	533

Figura 5.15 –	Diagrama de barras e erros da variação das opiniões dos alunos relativamente às competências da língua melhoradas com o trabalho na plataforma. (1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)	534
Figura 5.16 –	Gráficos de barras e erros comparativos das opiniões dos alunos espanhóis e italianos em relação às diferentes dimensões da variável ‘progressão na aprendizagem da língua’ (1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)	535
Figura 5.17 –	Gráficos de barras e erros comparativos da variação das opiniões em relação às diferentes dimensões da variável progressão na aprendizagem da língua a meio do curso (questionário 2) e no final do curso (questionário 3). (1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)	539
Figura 5.18 –	Gráficos de barra e erros comparativos da variação das opiniões expressas por rapazes e raparigas relativamente à avaliação da estrutura das aulas da plataforma. (1 = muito adequada; 2 = bastante adequada; 3 = adequada; 4 = pouco adequada)	547
Figura 5.19 –	Materiais que os alunos mais gostariam e menos gostariam que cada aula tivesse.	548
Figura 5.20 –	Opiniões dos alunos sobre a complexidade das aulas.	551
Figura 5.21 –	Opiniões, por sexo, sobre a complexidade das actividades das aulas da plataforma.	551
Figura 5.22 –	Opiniões, por nacionalidade, sobre a complexidade das actividades das aulas da plataforma.	552
Figura 5.23 –	Opiniões manifestadas no questionário 3 relativamente ao número de actividades das aulas da plataforma.	553
Figura 5.24 –	Opiniões no final do EILC sobre a adequação das actividades das aulas da plataforma.	554
Figura 5.25 –	Diagrama de barras e erros relativo às preferências dos alunos relativamente aos materiais das aulas da plataforma. (1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco)	557
Figura 5.26 –	Diagrama de barras e erros relativo às preferências de rapazes e raparigas relativamente aos materiais das aulas da plataforma. (1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco)	558
Figura 5.27 –	Dados relativos à presença de vocabulário específico da área de formação de cada um dos alunos da amostra no final e a meio do EILC.	560
Figura 5.28 –	Autoavaliação dos aspectos da cultura portuguesa que os alunos passaram a conhecer melhor através das aulas da plataforma.	561

Figura 5.29 –	Comparação dos dados obtidos a meio e no final do curso relativamente a informações encontradas nas aulas da plataforma sobre cultura portuguesa.	562
Figura 5.30 –	Síntese dos aspectos mais positivos do EILC indicados pelos alunos da amostra.	565
Figura 5.31 –	Síntese dos aspectos mais negativos do EILC indicados pelos alunos da amostra.	569
Figura 5.32 –	Síntese das sugestões de melhoramento do EILC indicados pelos alunos da amostra.	572
Figura 5.33 –	Citação da resposta de um aluno.	575
Figura 5.34 –	Justificações dos alunos que responderam afirmativamente à questão 15 do questionário 3.	576
Figura 5.35 –	Aspectos mencionados nas justificações apresentadas para as respostas dadas à pergunta 21 [2] e número de referências.	579
Figura 5.36 –	Aspectos mencionados nas justificações apresentadas para as respostas dadas à pergunta 15 e número de referências.	582
Figura 5.37 –	Conjunto das vantagens enumeradas pelos alunos do módulo misto ou da utilização da plataforma.	589
Figura 5.38 –	Conjunto das vantagens enumeradas pelos alunos do módulo misto ou da utilização da plataforma.	594
Figura 5.39 –	Citação da síntese de uma resposta da monitora.	596
Figura 5.40 –	Síntese dos aspectos indicados pelos alunos que poderiam ser melhorados nas aulas do módulo misto.	610
Figura 5.41 –	Esquema da organização da sala de Informática onde decorreram as aulas do módulo misto.	615
Figura 5.42 –	Síntese dos aspectos indicados pelos alunos que poderiam ser melhorados nas aulas do módulo misto.	620

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 –	Número de alunos que frequentaram cursos EILCs financiados em Portugal.	13
Tabela 2.1 –	Número e duração das aulas do módulo presencial do EILC.	190
Tabela 2.2 –	Número e duração das aulas do módulo misto do EILC.	192
Tabela 2.3 –	Distribuição dos módulos no horário semanal do curso.	195
Tabela 2.4 –	Distribuição final dos módulos no horário semanal do curso.	231
Tabela 2.5 –	Distribuição dos temas e subtemas pela totalidade das aulas.	231
Tabela 2.6 –	Síntese elaborada por Puren (2008) das actividades de aprendizagem de uma língua.	243
Tabela 2.7 –	Subtemas do tema 1.	274
Tabela 2.8 –	Número de aulas introduzidas na Plataforma.	274
Tabela 2.9 –	Subtemas do tema 2.	275
Tabela 2.10 –	Subtemas do tema 3.	275
Tabela 2.11 –	Subtemas do tema 4.	275
Tabela 2.12 –	Subtemas do tema 5.	276
Tabela 2.13 –	Subtemas do tema 6.	276
Tabela 2.14 –	Subtemas do tema 7.	277
Tabela 2.15 –	Distribuição dos temas e subtemas pela totalidade das aulas recomendadas.	278
Tabela 2.16 –	Número de actividades por aula recomendadas.	303
Tabela 2.17 –	Exemplo das actividades propostas no módulo <i>blended learning</i> .	306
Tabela 3.1 –	Aspectos avaliados na investigação e respectivas técnicas de recolha de dados.	379
Tabela 3.2 –	Etapas da investigação e respectiva calendarização.	382
Tabela 3.3 –	Instrumentos e momentos de recolha de dados.	395
Tabela 3.4 –	Esquema de organização do questionário 1.	399
Tabela 3.5 –	Esquema de organização do questionário 2.	401
Tabela 3.6 –	Esquema de organização do questionário 3.	402
Tabela 3.7 –	Objectivos e categorias analisadas na entrevista à monitora.	413
Tabela 3.8 –	Constituição do <i>corpus</i> de análise.	421
Tabela 3.9 –	Conjunto das categorias analisadas no <i>corpus</i> .	423
Tabela 3.10 –	Síntese dos procedimentos metodológicos.	429
Tabela 4.1 –	Número de docentes e alunos do IPCB em 2008/09, por escola (Fonte IPCB).	437

Tabela 4.2 –	Evolução da mobilidade <i>incoming</i> de alunos Erasmus em cada uma das escolas do IPCB entre 1998/99 e 2008/09 (Fonte GRI do IPCB).	445
Tabela 4.3 –	Países de origem dos alunos <i>incoming</i> , no período compreendido entre 2000/01 e 2008/09 (Fonte GRI do IPCB).	447
Tabela 4.4 –	Conjunto das variáveis relativas aos dados biográficos do respondente.	451
Tabela 4.5 –	Número de alunos, por língua materna, que indicaram a respectiva 2ª língua.	454
Tabela 4.6 –	Número de alunos, por língua materna, que indicaram a respectiva língua estrangeira em que melhor comunicavam.	455
Tabela 4.7 –	Cursos frequentados nas instituições de origem.	459
Tabela 4.8 –	Razões aduzidas pelos alunos para a escolha de Portugal como país de acolhimento.	460
Tabela 4.9 –	Razões pelas quais estão a frequentar o curso.	460
Tabela 4.10 –	Competências informáticas dos alunos.	462
Tabela 4.11 –	Domínio das TIC para trabalhar.	463
Tabela 4.12 –	Domínio das TIC para comunicar.	464
Tabela 4.13 –	Tipologia de materiais online usados por professores anteriores.	469
Tabela 4.14 –	Autoavaliação (em %) das dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa.	470
Tabela 4.15 –	Somatório das colunas bastante/muita dificuldade e das colunas pouca/não tenho dificuldade.	471
Tabela 4.16 –	Cruzamento dos dados relativos à nacionalidade e às dificuldades na pronúncia.	473
Tabela 4.17 –	Autoavaliação das estratégias preferidas e das estratégias de que não gostavam.	475
Tabela 4.18 –	Autoavaliação das preferências dos alunos relativamente aos materiais de aprendizagem.	477
Tabela 4.19 –	Cruzamento dos dados relativos à nacionalidade e ao contacto que dizem ter com os média portugueses.	482
Tabela 4.20 –	Autoavaliação da frequência do contacto dos alunos com os média.	482
Tabela 4.21 –	Autoavaliação do conhecimento sobre a cultura portuguesa.	483
Tabela 4.22 –	Autoavaliação do conhecimento sobre aspectos específicos da cultura portuguesa.	484
Tabela 4.23 –	Autoavaliação do conhecimento sobre a Geografia de Portugal.	485
Tabela 4.24 –	Autoavaliação do conhecimento sobre aspectos específicos da Geografia de Portugal.	485
Tabela 5.1 –	Conjunto das variáveis/categorias medidas no questionário 2.	495

Tabela 5.2 –	Materiais que os alunos gostariam que cada aula tivesse, que cada aula não tivesse e os não assinalados.	501
Tabela 5.3 –	Autoavaliação sobre a progressão em aspectos específicos da aprendizagem da língua portuguesa (resultados em percentagens).	505
Tabela 5.4 –	Somatório das percentagens das respostas mais pessimistas e das percentagens das respostas mais optimistas.	507
Tabela 5.5 –	Preferências dos alunos relativamente aos materiais das aulas da plataforma. (1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco)	518
Tabela 5.6 –	Integração de vocabulário específico a determinadas áreas de formação em temas, subtemas, aulas, materiais ou actividades da plataforma.	523
Tabela 5.7 –	Autoavaliação dos aspectos da cultura portuguesa que os alunos passaram a conhecer melhor através das aulas da plataforma.	524
Tabela 5.8 –	Número de alunos que gostariam e que não gostariam de ter no período da tarde aulas iguais às do período da manhã.	526
Tabela 5.9 –	Conjunto das restantes perguntas abertas dos questionários 2 e 3.	528
Tabela 5.10 –	Conjunto das variáveis/categorias medidas no questionário 3.	530
Tabela 5.11 –	Hipóteses a testar relativamente ao progresso em diferentes dimensões do domínio da língua.	537
Tabela 5.12 –	Resultados da aplicação do teste de Mann-Whitney aos progressos por nacionalidade em aspectos específicos da língua.	538
Tabela 5.13 –	Estatísticas relativas às opiniões expressas no fim e a meio do EILC relativamente ao progresso em aspectos específicos da língua portuguesa.	541
Tabela 5.14 –	Resultados da aplicação do teste de Wilcoxon para comparar as opiniões, a meio e no final do EILC, dos alunos sobre os seus progressos em aspectos específicos da língua portuguesa.	544
Tabela 5.15 –	Estatísticas relativas às preferências dos alunos relativamente aos materiais das aulas da plataforma. (1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco, sem opinião)	556
Tabela 5.16 –	Conjunto das perguntas abertas que se repetem nos questionários 2 e 3.	564
Tabela 5.17 –	Vantagens da utilização da plataforma para aprender Português e número de referências.	586
Tabela 5.18 –	Vantagens da utilização da plataforma para aprender Português e número de referências de cada vantagem.	590
Tabela 5.19 –	Síntese das desvantagens indicadas pelos alunos do módulo misto e da utilização da plataforma.	597
Tabela 5.20 –	Síntese das desvantagens indicadas pelos alunos do módulo misto e da utilização da plataforma.	605
Tabela 5.21 –	Movimentos dos alunos na plataforma fora do horário lectivo do módulo misto.	623
Tabela 5.22 –	Movimentos dos alunos na plataforma após a conclusão do EILC.	625

ABREVIATURAS

AILC – Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos
APDSI – Associação para a Promoção e Desenvolvimento da Sociedade da Informação
ARCS – Atenção, Relevância, Confiança, Satisfação
BL – *Blended Learning*
CAA – Centro de AutoAprendizagem
CALL – *Computer Assisted Language Learning*
CILE – Curso Intensivo de Língua para alunos Erasmus
CLIL - *Content and Language Integrated Learning*
CLYC – *Centre de Langues Yves Châlon*
CM – *Computer Mediated*
DIPLE – Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira
DLE – Didáctica das Línguas Estrangeiras
EALTA - *European Association for Language Testing and Assessment*
ECTS - *European Credit Transfer and Accumulation System*
EILC – *Erasmus Intensive Language Course*
ELANS – *Espace Langues pour Non-Spécialistes*
EMILE - *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère*
ESA – Escola Superior Agrária
ESALD – Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias
ESART – Escola Superior de Artes Aplicadas
ESE – Escola Superior de Educação
ESG – Escola Superior de Gestão
EST – Escola Superior de Tecnologia
FNAPLV – Federação Nacional de Associações de Professores de Línguas Vivas
GNAM – Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo
GRI – Gabinete de Relações Internacionais
IPCB – Instituto Politécnico de Castelo Branco
LMS – *Learning Management System*
LE – Língua Estrangeira
LM – Língua Materna
LP – Língua Portuguesa
PROALV – Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
PEL – Portfolio Europeu das Línguas
PLE – Português Língua Estrangeira
PROALV – Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida
QuaREPE – Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
URL - *Universal Resource Locator*
VLE - *Virtual Learning Environment*
VET – *Vocational Education and Training*

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, em termos genéricos, parte de uma reflexão sobre a estrutura mais adequada para organizar um *Erasmus Intensive Language Course* (EILC ou CILE, Cursos Intensivos de Línguas Erasmus), para um público constituído por alunos do ensino superior – de várias nacionalidades, em mobilidade institucional e nacional ao abrigo do Programa *Erasmus* – e que necessita de aprender a comunicar na língua do país de acolhimento. Mais especificamente, este estudo parte de uma reflexão sobre a estrutura mais adequada para organizar EILCs (ou CILEs) – promovidos e financiados pelas Agências Nacionais para a Gestão do *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida* (em Portugal a AN PROALV) – para a aprendizagem da língua portuguesa, para alunos que pretendam frequentar um nível elementar/limiar, isto é, um EILC de nível II.

Aceitamos e concordamos com uma organização modular tripartida destes cursos, que é a forma como todas as instituições de ensino superior que os ministram em Portugal os estruturam. A novidade que o nosso estudo apresenta é a proposta de que um dos módulos destes cursos seja um módulo misto de aprendizagem, de *blended learning*, distribuído através de uma plataforma de gestão da aprendizagem (*Learning Management System* – LMS). Assim, toda a nossa pesquisa tem como objectivos propor uma estrutura de EILC, fundamentar teoricamente a proposta de um módulo de *blended learning* nestes cursos, organizar e implementar esse módulo e avaliar junto de uma turma de alunos de um EILC (CILE), junto do monitor e junto da docente – os quais funcionarão como amostra – a pertinência e a utilidade deste módulo nos cursos referidos.

Pensamos que a inclusão de um módulo de *blended learning* na estrutura dos EILCs (CILEs) pode ser uma estratégia adequada para responder às necessidades diversificadas e às motivações díspares dos alunos que frequentam estes cursos, quer seja para aprender a língua portuguesa quer seja para aprender qualquer outra língua estrangeira.

A) CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS E JUSTIFICAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

O fenómeno crescente da globalização à escala mundial e a existência de múltiplas bolsas de apoio financeiro para a realização de períodos de estudo, de estágios ou de investigações no estrangeiro tem feito com que, actualmente, as instituições de ensino superior europeias e de todos os restantes continentes tenham vindo a receber um cada vez maior número de alunos bolseiros em mobilidade, oriundos dos mais diversos países, que se deslocam a instituições de acolhimento para aí realizarem um período de estudos superiores ou avançados, estágios ou investigações. O aumento tão significativo da mobilidade de estudantes europeus do ensino superior é uma realidade bastante recente; remonta, praticamente, às últimas duas décadas e foi impulsionado durante os últimos anos pela implementação de programas de mobilidade de docentes e de alunos, tais como, *Leonardo da Vinci* e, em especial, *Erasmus*.

O Programa *Erasmus* foi lançado em Junho de 1987 e no primeiro ano lectivo (o de 1987/88) contou, desde logo, com 3244 participantes¹. Presentemente, calcula-se que cerca de 160 000 pessoas por ano, pertencentes aos 31 países aderentes ao programa, beneficiam de bolsa concedida por este último². Neste período de vinte e poucos anos cerca de dois milhões de estudantes beneficiaram de bolsas Erasmus³, sendo 60% da população estudantil em mobilidade pertencente ao sexo feminino⁴, cerca de 90% das instituições de ensino superior europeias (aproximadamente quatro mil instituições) participaram no programa, a verba concedida ao mesmo ultrapassa os 440 milhões de euros por ano e calcula-se que em 2012, no 25º aniversário do programa, três milhões de estudantes já tenham feito *Erasmus*⁵. Em 2007, o Programa *Erasmus* tornou-se parte

¹ http://ec.europa.eu/education/news/erasmus20_en.html e

<http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/chart1.pdf>

² <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/chart1.pdf>

³ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm

⁴ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1698&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=fr>

⁵ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm

integrante do Programa da União Europeia *Lifelong Learning Programme*, estando em vigor de 01 de Janeiro de 2007 a 31 de Dezembro de 2013, e sendo os seus principais objectivos:

“Reforçar a realização pessoal, a coesão social, a cidadania activa e a cidadania europeia e promover a aprendizagem e a diversidade das línguas.”⁶

No que diz respeito, especificamente, a Portugal, mais de oitenta instituições de ensino superior participam no programa e, anualmente, estas recebem cerca de 6000 alunos estrangeiros em mobilidade. Restringindo-nos aos números mais recentes, podemos avançar que no último ano lectivo referenciado, o de 2006/07, o país acolheu um total de 4424⁷ alunos em mobilidade, ao abrigo do referido programa.

Segundo a Agência Nacional do *Programa Aprendizagem ao Longo da Vida* (PROALV), para os *Programas Sócrates* e *Leonardo da Vinci*, os objectivos da mobilidade são⁸:

“permitir que os estudantes beneficiem, do ponto de vista linguístico, cultural e educativo, do contacto com outros países europeus e com os respectivos sistemas de ensino, nas suas áreas de estudo;”

“enriquecer o contexto educativo da instituição de acolhimento;”

“promover a cooperação entre instituições que organizam intercâmbios de estudantes;”

“contribuir para o enriquecimento da sociedade em geral, graças à formação de um corpo de jovens profissionais qualificados, de mentalidade aberta e com experiência internacional;”

Sem dúvida, parecem evidentes os benefícios da mobilidade de estudantes, porque as experiências de mobilidade parecem ser ocasiões únicas de aprendizagem, de interacção, de colaboração institucional e de troca frutífera de conhecimentos e saberes bem como de aprendizagem ou aprofundamento de uma língua (Séré, 2006). Além de que, para alguns autores (por exemplo, Del Dujo e outros, 1999) a mobilidade é condição *sine qua non* da Europa da cidadania e do trabalho, porque só assim

⁶ <http://alv.addition.pt/np3/erasmus>

⁷ <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table107.pdf>

⁸ <http://www.socleo.pt/old/menu/Sócrates/ilpc.htm>

poderemos construir consciência, convivência e cidadania verdadeiramente europeias. Assim, a mobilidade nacional e transnacional, sendo uma estratégia ao alcance de qualquer europeu, pode ajudar a obter melhores condições de trabalho e de vida, todavia, pode exigir também um domínio linguístico que permita comunicar com falantes autóctones de uma nova língua.

A chegada destes alunos estrangeiros às instituições de acolhimento levanta alguns problemas aos quais é necessário dar resposta o mais rapidamente possível, de forma a integrar os alunos e a proporcionar-lhes condições de sucesso educativo e formativo, condições essas que passam, obviamente, pela capacidade de comunicar. Um dos problemas que, de facto, tem que se tentar resolver de imediato é o de encontrar uma língua comum que permita que os alunos visitantes possam comunicar com os professores, com os colegas e com a população autóctone durante o período da sua estadia. Em ordem à resolução deste problema, frequentemente, as instituições de acolhimento oferecem cursos de língua, intensivos e/ou regulares, financiados ou não, que permitem que o aluno em mobilidade inicie, desenvolva ou consolide competências linguísticas.

Se a língua em causa é uma língua muito falada na Europa, como, por exemplo, o Inglês, o problema não costuma ser difícil de resolver porque os alunos em mobilidade já dela têm algum conhecimento, ou porque a estudaram durante a escolaridade obrigatória ou porque a estudaram por sua própria iniciativa em contextos formais ou informais de aprendizagem. Na União Europeia, em 2005, a língua materna mais falada era o Alemão, seguindo-se o Inglês e o Italiano em pé de igualdade e, finalmente, o Francês. As percentagens, apresentadas na figura 1, são as seguintes: 18%, 13% e 12%, respectivamente⁹.

⁹ *Europeans and their Languages*, 2006: p.7.

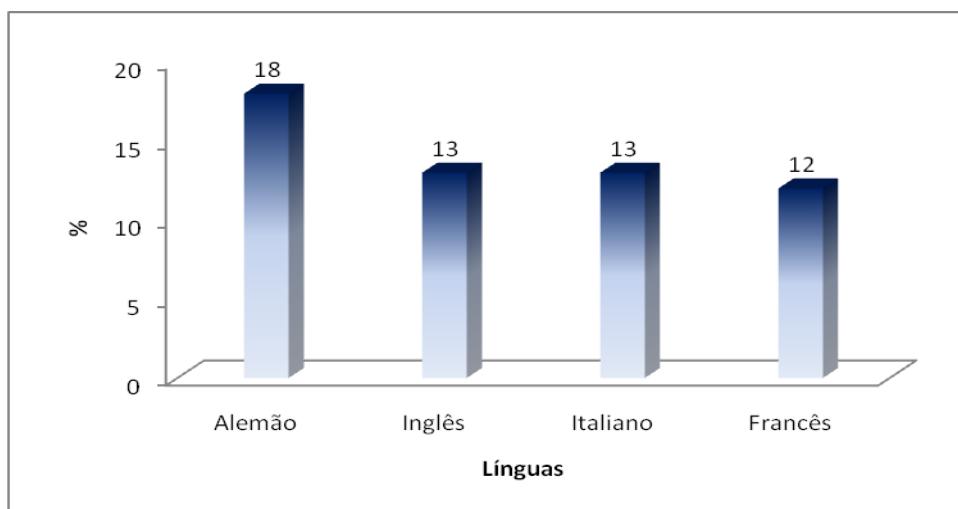


Figura 1 – Línguas maternas mais faladas na UE.

As outras línguas mais faladas pelos europeus (Figura 2), além da língua materna, são o Inglês (38%), o Francês e o Alemão, em pé de igualdade (14%), o Espanhol e o Russo, também com uma mesma percentagem (6%)¹⁰.

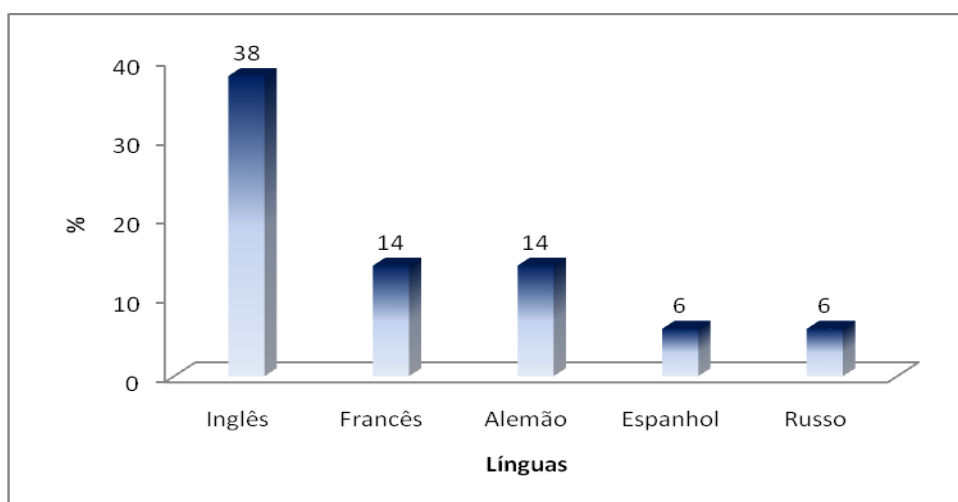


Figura 2 – Línguas não maternas mais faladas na UE.

¹⁰ *Europeans and their Languages*, 2006: p.12.

Além da língua materna, o Inglês é a língua considerada por 68% dos europeus como a língua mais útil; seguem-se-lhe as línguas francesa (25%), alemã (22%) e espanhola (16%)¹¹, conforme fica ilustrado na figura 3.

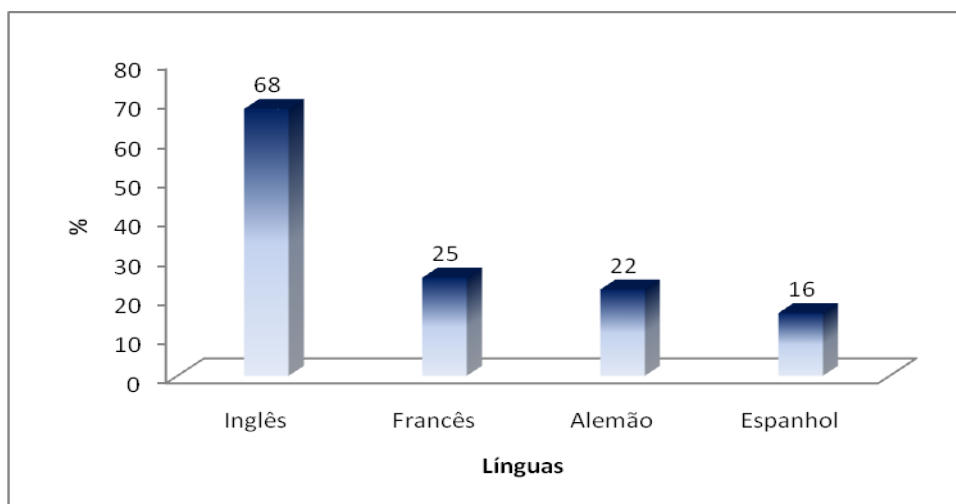


Figura 3 – Línguas consideradas mais úteis pelos cidadãos da UE.

O problema é mais difícil de resolver quando a língua em causa é uma língua pouco falada na Europa, como é o caso da língua portuguesa, porque, com frequência, os alunos chegam ao país sem nunca terem frequentado qualquer curso dessa língua e sem nela conseguirem minimamente comunicar.

É verdade que, por vezes, nalgumas instituições, os docentes acedem a leccionar as suas disciplinas numa língua de comunicação (Inglês, Francês, Alemão, Espanhol e Russo), para que todos os alunos, nacionais e estrangeiros, possam acompanhar a aula. É também verdade que a política europeia do ensino das línguas está a motivar os vários países comunitários a promoverem o ensino das línguas menos faladas e que alguns dos Estados-Membros estão, efectivamente, quer em Centros de línguas quer no contexto da escolaridade obrigatória, a tentar promover a aprendizagem de outras línguas além das línguas de comunicação, como o comprova o caso paradigmático da Espanha – em cuja

¹¹ *Europeans and their Languages*, 2006: p.30.

região da Extremadura cerca de 9000 estudantes, dos vários graus de ensino, frequentaram em 2007 cursos de língua portuguesa, como o noticiava, na época, o jornal português *Diário de Notícias* – e como o demonstra o documento *The Diversity of Language Teaching in the European Union*¹², no qual podemos verificar que, entre 1999/2000 e 2004/2005, houve um aumento, em França de 0,7% e em Espanha de 0,3%, de alunos do ensino secundário a estudar outras línguas, além das línguas de comunicação, nomeadamente o Português.

Porém, em muitos casos, se não na maior parte deles, os alunos são obrigados a dominar minimamente a língua do país para onde vão estudar e são obrigados a frequentar um curso dessa mesma língua porque podem desconhecer a completamente. Na verdade, os benefícios resultantes da aprendizagem de uma nova língua são inquestionáveis, pois, o conhecimento dessa nova língua dá acesso a novas culturas, a formas diferentes de encarar o mundo, o que facilita a tolerância e a comunicação interculturais, além de que acarreta novas oportunidades de trabalhar, estudar ou viajar pela Europa¹³. É por essa razão que a UE tem defendido, desde os seus primórdios até à actualidade, uma política de preservação do multilinguismo¹⁴. No entanto, apesar das vantagens indiscutíveis, não deixa de ser complexo o processo de aprendizagem de uma língua num período tão curto de tempo.

No caso português, os cursos de PLE que estes alunos em mobilidade frequentam podem ter duas modalidades, podem ser regulares ou intensivos, financiados pela AN PROALV ou não.

Se forem cursos regulares não são financiados, podem estender-se ao longo do semestre, com uma carga horária semanal variável, que poderá ser de três a quatro horas por semana, ou mais, perfazendo entre quarenta e cinco a sessenta horas semestrais, e

¹² P.30, disponível no seguinte endereço: http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/docs/diversity_en.pdf

¹³ *Europeans and their Languages*, 2006: p.3.

¹⁴ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum.

são cursos livres, gratuitos ou pagos, oferecidos por instituições de ensino superior, ou pelos seus Centros de Línguas, por sua própria iniciativa. Habitualmente, estas instituições são, também elas, instituições de acolhimento e promovem estes cursos para os seus próprios alunos ‘incoming’ e/ou para alunos de outras instituições próximas. Fazem, pelos seus próprios meios, publicitação e divulgação destes cursos junto dos alunos que chegam e junto de outras instituições de acolhimento de zonas geográficas vizinhas, para que o respectivo coordenador dos Programas *Erasmus* ou *Leonardo da Vinci* os dê a conhecer aos novos alunos após a sua chegada.

Esta modalidade de curso, para o nível aprendizagem de que nos ocupamos, que é um nível elementar/limiar, tem vantagens e desvantagens. As vantagens mais significativas prendem-se com uma carga horária leve, fácil de integrar no horário semanal das unidades curriculares que os alunos estão a frequentar na instituição de acolhimento; com uma aprendizagem da língua integrada, uma vez que os alunos estão simultaneamente a frequentar o curso de língua, a frequentar uma instituição de ensino superior e a viver no país, e, finalmente, com uma aprendizagem que pode ajudar a colmatar os problemas linguísticos, comunicativos e culturais que os alunos têm à medida que eles vão surgindo no dia a dia. As desvantagens de um curso regular são a dispersão da aprendizagem orientada no tempo, isto é, entre cada aula medeia um intervalo de tempo maior ou menor que pode prejudicar e arrastar a aprendizagem, e a obrigatoriedade de alinhar o horário lectivo sempre ao fim da tarde, uma vez que, pertencendo os alunos a várias instituições diferentes, só ao fim do dia se consegue a disponibilidade de todos para assistirem ao curso de PLE, o que, pedagogicamente, é pouco produtivo porque nesse horário os alunos já estão muito cansados depois de todo um dia de trabalho.

Se um curso de língua for um curso intensivo (EILC ou CILE) e se, em simultâneo, for um curso financiado pelas AN PROALV, é um curso concentrado sensivelmente num mês, podendo ter uma duração de duas a seis semanas, com um

mínimo de 60 horas no total, e cujo objectivo é preparar os alunos Erasmus para o seu período de mobilidade no país de acolhimento¹⁵.

É de notar que a União Europeia não financia EILCs (ou CILEs) em todos os seus Países-Membros, financiando apenas cursos de línguas europeias menos faladas e menos conhecidas. Por exemplo, no ano lectivo de 2008/09, apenas encontramos EILCs (ou CILEs) financiados em 23 países, Bélgica (flamengo), Bulgária, Chipre, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Estónia, Finlândia, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Itália, Letónia, Lituânia, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, República Checa, Roménia, Suécia e Turquia, ficando, portanto, de fora línguas como o Alemão, o Inglês, o Francês e o Espanhol. A mesma UE, através das Agências Nacionais de Gestão do PROALV, apenas parece ter começado a financiar EILCs no ano lectivo de 1999/00, pois a única informação¹⁶ que conseguimos encontrar relativamente a datas de início destes cursos ou do seu financiamento remonta a esta última.

Como já dissemos, a carga horária total destes cursos intensivos financiados pode variar de país para país e de instituição para instituição. Se tomarmos como ponto de referência Portugal e, por exemplo, o conjunto dos cursos de Verão de 2008 (Figura 4), oferecidos por dez instituições diferentes, verificamos que a sua duração vai de um mínimo de 60 horas, no caso do Instituto Politécnico da Guarda (IPG), a um máximo de 165 horas, no caso da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa (ULHT)¹⁷.

No caso específico da nossa instituição, a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB)¹⁸, os cursos EILC (ou CILE) decorrem em três ou quatro semanas, com uma carga horária semanal de quarenta ou de trinta horas, oito ou seis horas por dia, perfazendo um total de cento e vinte horas. Normalmente, o curso intensivo é ministrado imediatamente antes de cada semestre, ou

¹⁵ Segundo a definição destes cursos da própria União Europeia:

http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc902_en.htm

¹⁶ <http://ec.europa.eu/education/erasmus/doc/stat/chart18.pdf>

¹⁷ http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/summer08_en.html#pt

¹⁸ http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/summer08_en.html#pt

seja, nos meses de Setembro e de Fevereiro, havendo, por isso, um EILC de Verão e outro de Inverno.

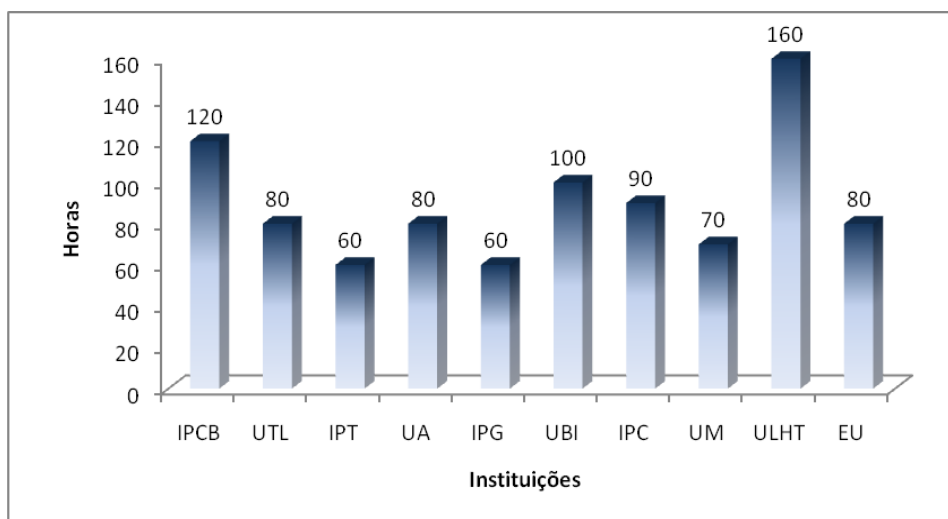


Figura 4 – Duração dos EILC de Verão em 2008 e instituições que os ministram¹⁹.

Quando o curso EILC (ou CILE) é financiado pela AN PROALV é um curso gratuito e os alunos que vão fazer um período de mobilidade são previamente informados da sua existência através de três vias. Podem encontrar informações sobre o curso da língua que querem frequentar directamente no portal da União Europeia²⁰; podem consultar o site da Agência Nacional (no nosso caso, a agência portuguesa) PROALV, que disponibiliza o link onde se divulgam todos os EILCs (ou CILEs) ministrados em instituições do país; ou podem perguntar ao coordenador do programa Erasmus da sua instituição de origem, que normalmente é avisado pelas instituições que com a sua têm protocolo da existência desses cursos.

¹⁹ Instituto Politécnico de Castelo Branco, Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Politécnico de Tomar, Universidade dos Açores, Instituto Politécnico da Guarda, Universidade da Beira Interior, Instituto Politécnico de Coimbra, Universidade do Minho, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Universidade de Évora.

²⁰ http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/index_en.html

Os candidatos a EILCs (ou CILEs) oficializam a candidatura na sua instituição de origem e é o coordenador do Programa *Erasmus* local que envia as candidaturas da sua instituição à instituição que ministra o curso de língua no país de acolhimento. Frequentemente, a instituição que ministra o EILC (ou CILE) é, também ela, instituição de acolhimento de alunos em mobilidade que vêm frequentar disciplinas dos seus vários cursos. A selecção dos alunos que vêm frequentar um EILC (ou CILE) numa dada instituição é feita pela mesma e a instituição de origem é informada se os candidatos da sua instituição foram aceites ou não.

Não conseguimos encontrar fontes documentais que disponibilizem informação sobre o número de alunos em mobilidade que nestes últimos vinte anos frequentaram cursos de PLE não financiados pela Agência Nacional PROALV, oferecidos por instituições públicas ou privadas, no período do Verão e/ou do Inverno, no primeiro semestre e/ou no segundo, em Portugal (*‘host country’*) e/ou nos seus países de origem (*‘home country’*). No entanto, estamos convictas que muitas instituições de ensino superior portuguesas (*‘host institution’*) organizaram cursos de PLE não financiados pela mesma Agência para os seus alunos *incoming* e, certamente, muitos alunos em mobilidade frequentaram estes mesmos cursos. No que diz respeito à nossa instituição, já oferecemos cursos, no primeiro e no segundo semestre, de nível A1 e B1, desde o ano lectivo de 2004/05 aos nossos próprios alunos *incoming* e só nos candidatámos pela primeira vez a financiamento no ano lectivo de 2007/08, ou seja, no quarto ano de funcionamento consecutivo destes cursos.

A própria AN PROALV, em brochura publicada pela mesma Agência²¹, divulga que, em 2007, recebeu trinta e quatro candidaturas de EILCs e apenas aprovou nove e que, em 2008, recebeu vinte e apenas aprovou doze (Agência Nacional PROALV, 2009: p.25), tendo no ano lectivo correspondente (2007/08) sido oferecidos trinta e quatro EILCs a um universo de 544 estudantes. Segundo a mesma fonte, a grande maioria dos

²¹ Agência Nacional PROALV. (2009). *O PALV em Portugal – Síntese 2007-2009*. Lisboa Agência Nacional PROALV.

estudantes (70,4%) frequentou um curso de nível básico (nível I) e os restantes (29,6%) frequentaram um curso de nível intermédio (nível II) (Agência Nacional PROALV, 2009: p.29).

Para o ano lectivo de 2008/09, a nossa instituição candidatou a financiamento dois cursos de Verão (Setembro) e dois de Inverno (Fevereiro), um para cada um dos níveis mencionados, e apenas vimos financiado o nível de iniciação (nível I) para as duas épocas, sendo obrigados a oferecer o nível elementar/limiar (nível II) como curso intensivo livre, o que tem as desvantagens de o dito curso não ter sido publicitado internacionalmente pela Agência - o que, praticamente, limita a frequência deste curso aos alunos que vêm fazer o seu período de mobilidade na instituição a que pertencemos (IPCB) – e de o número dos alunos que o vierem a frequentar não constar das estatísticas oficiais da União Europeia como participantes em EILCs (ou CILEs).

Na mesma situação em que nós estamos se encontram seis das restantes nove instituições que facultam EILCs (ou CILEs) financiados em Portugal, na época de Verão de 2008. Seis instituições apenas conseguiram financiamento para o nível da iniciação e apenas três conseguiram ver financiados cursos de nível elementar/limiar²², sendo, provavelmente, as primeiras obrigadas, como nós, a oferecer o nível elementar/limiar na modalidade de curso livre não financiado, com as mesmas desvantagens que enunciámos atrás. No que diz respeito aos EILCs (ou CILEs) financiados da época de Inverno, apenas seis instituições de ensino superior viram os seus cursos financiados, sendo que duas delas, a Universidade do Porto e a ISG, Escola de Gestão de Lisboa, apenas viram financiados estes cursos de Inverno²³. Parece-nos significativo mencionar, ainda, que cinco instituições portuguesas viram a sua candidatura a financiamento de cursos EILCs (ou CILEs) liminarmente rejeitada e mais três se encontram em lista de reserva²⁴. Certamente, estas instituições que estão excluídas de financiamento oferecerão os cursos em modalidade livre não financiada, não entrando também nas estatísticas da UE.

²² http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/summer08_en.html#pt

²³ http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/winter09_en.html#pt

²⁴ http://alv.addition.pt/np4/?newsId=65&fileName=Resultados_EILC_2008.pdf

Para o ano lectivo de 2009/10, houve também cortes nas candidaturas e não foram financiados todos os cursos submetidos a concurso, como pode ser confirmado no site da Agência Nacional PROALV²⁵. Especificamente, no caso da nossa instituição, submetemos quatro cursos a candidatura (dois de nível I e dois de nível II, cada um dos níveis para o período de Verão e de Inverno) e apenas vimos financiado um curso de nível I de Verão. Dadas as circunstâncias, a nossa instituição oferece o curso de nível I de Inverno e os cursos de nível II de Verão e de Inverno na modalidade de curso de intensivo livre, pois sentimos que devemos dar resposta às necessidades dos alunos *incoming* que vêm para a nossa própria instituição e que não dominam a língua portuguesa.

Com o objectivo de configurar um quadro mais rigoroso em relação ao número de alunos em mobilidade que frequentam EILCs (ou CILEs) em Portugal, e fazendo um paralelismo com a panorâmica que traçámos em relação aos cursos de PLE não financiados – os quais, segundo a nossa opinião, estarão em posição claramente maioritária –, debruçemo-nos sobre os números fornecidos pela própria Agência Nacional PROALV relativamente aos cursos EILC (ou CILEs) financiados.

Segundo a mesma fonte²⁶, entre 2001 e 2006, 1397 alunos frequentaram cursos EILC (ou CILEs) financiados, como se pode ver na tabela 1. No ano lectivo de 2007/08 544 alunos frequentaram os mesmos cursos, portanto, até este último ano lectivo referido, um total de 1941 estudantes usufruíram desta formação.

Tabela 1 – Número de alunos que frequentaram cursos EILCs financiados em Portugal.

ANOS	2001	2002	2003	2004	2005	2006	Total
ALUNOS	132	145	185	217	321	397	1397

²⁵ <http://www.proalv.pt/np4/eventos/136.html>

²⁶ <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table11.pdf>

Estamos convictas que os números oficiais da Agência – relativos ao número de alunos em mobilidade que frequentaram EILCs (ou CILEs) financiados em Portugal entre 2001 e 2008 – apenas dão uma pálida ideia sobre a realidade da aprendizagem da língua portuguesa por esta população, porque não espelham a dinâmica que os cursos de PLE não financiados têm tido, no panorama nacional ou nos países de origem. Senão vejamos, no caso específico de, por exemplo, o ano lectivo de 2005/06 (na figura que se segue, a figura 5, este ano civil corresponde ao período a-b)), as estatísticas da Agência Nacional indicam que Portugal recebeu 4542 alunos em mobilidade²⁷ e, segundo a mesma Agência, em 2005 (na figura 5, período a)) apenas frequentaram um EILC (ou CILE) financiado 321 alunos e, em 2006 (na figura 5, período b)) 397 alunos.

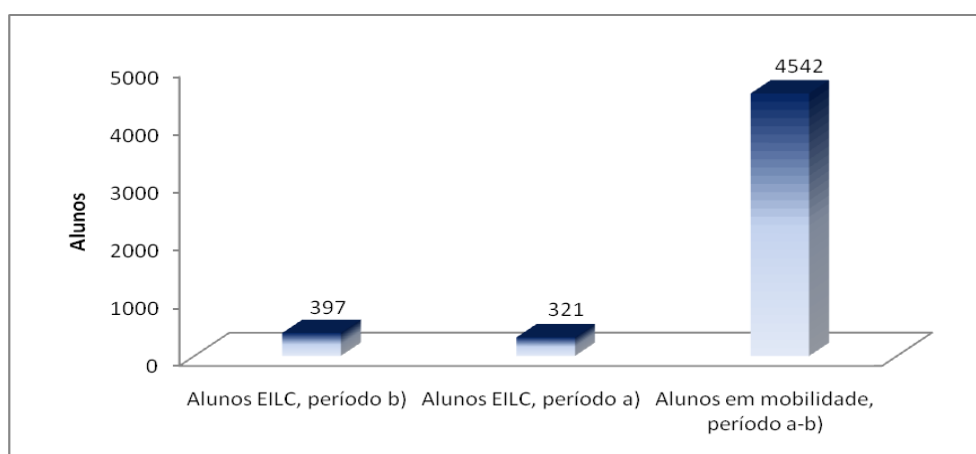


Figura 5 – Disparidade entre o número de alunos em mobilidade e o número de alunos a frequentar um EILC.

Para melhor percebermos o impacto destes números, não esqueçamos que no período a-b), correspondente ao ano lectivo 2005/06, os 4542 alunos *incoming* apenas poderiam ter frequentado um EILC (ou CILE) de Verão (em 2004) e/ou um EILC (ou CILE) de Inverno (em 2005), porque num mesmo ano lectivo a Agência Nacional PROALV apenas financia duas edições de EILCs (ou CILEs), uma no Verão e outra no Inverno. Não esqueçamos, também, que um ano civil é parte integrante de dois anos

²⁷ <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/table106.pdf>

lectivos, por exemplo, o ano civil de 2005 faz parte do ano lectivo 2004/05 e do ano lectivo 2005/06. Portanto, quando no nosso gráfico nos referimos ao período a), correspondente ao ano civil de 2005, esse período engloba dois EILCs (ou CILEs), um de Inverno e outro de Verão, e o período b), correspondente ao ano civil de 2006, engloba outros dois EILCs (ou CILEs). Assim, por exemplo, no caso do ano civil de 2005, sabemos que no total apenas 321 alunos frequentaram EILCs (ou CILEs) financiados e não sabemos quantos deste total frequentaram o curso de Inverno e quantos é que frequentaram o curso de Verão. Apesar deste número de alunos *incoming* ser relativo a um ano lectivo e o número de participantes em cursos EILCs (ou CILEs) ser relativo a dois anos civis, o que não nos permite saber ao certo quantos alunos frequentaram EILCs (ou CILEs) no ano lectivo de 2005/06, a diferença entre a população estudantil em mobilidade que Portugal recebeu e a população que frequentou os EILCs (ou CILEs) é abissal.

Numa outra tabela divulgada pela Agência Nacional²⁸ (cujos dados podemos encontrar na figura 6) podemos observar que, entre os anos lectivos de 2000/2001 e 2006/2007, Portugal recebeu 25984 alunos *incoming*.

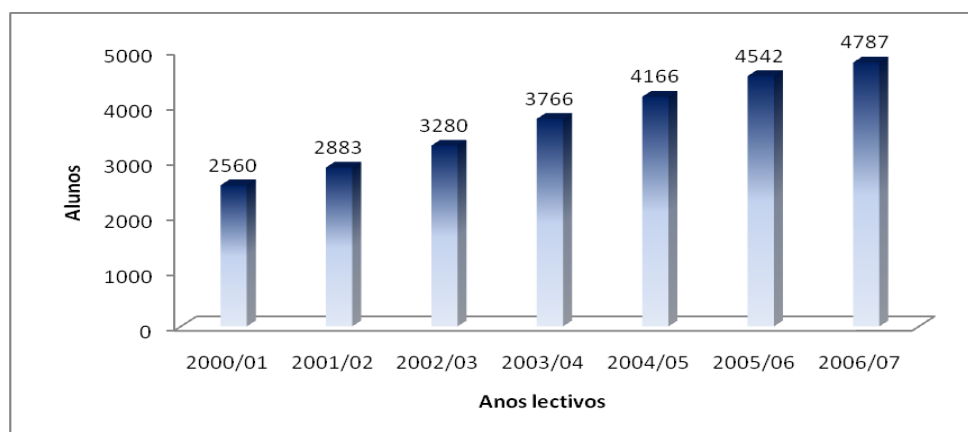


Figura 6 – Número de alunos *incoming* por ano lectivo.

²⁸ <http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/statisti/chart3.pdf>

Segundo dados da mesma Agência que mencionámos em cima, entre os anos de 2001 e 2006, apenas 1397 alunos terão frequentado cursos EILC (ou CILE) financiados. Não cremos que um número tão significativo de alunos, oriundos de línguas maternas tão díspares, tenha estudado um semestre ou dois em Portugal e não tenha frequentado nenhum curso de Português. O mais provável é que muitos tenham frequentado cursos de PLE não financiados, oferecidos pela própria instituição de acolhimento, e por essa razão não tenham entrado nas estatísticas da UE.

Todavia, apesar de considerarmos que o número de alunos que frequentaram EILCs (ou CILEs) financiados, divulgado pela Agência Nacional, não é representativo da população total de alunos incoming que frequentaram cursos de PLE, é inquestionável que o número relativo aos primeiros mostra, ainda assim, que a dimensão desta população é já considerável e que a sua procura destes cursos tem vindo significativamente a aumentar.

Neste contexto de crescimento da procura de cursos não financiados ou de EILCs (ou CILEs) financiados, parece premente uma reflexão sobre formas possíveis de pôr rapidamente estes alunos estrangeiros a dominar, neste caso, a língua portuguesa. Porque a sua estadia pode não ser muito longa (por exemplo, no caso do Programa *Erasmus*, as bolsas são concedidas para o período de um semestre ou de dois) e porque a duração de um curso intensivo é, geralmente, breve (costumam decorrer num dos meses que antecedem o início dos semestres: Setembro e Fevereiro) faz sentido que a aprendizagem da língua que vão realizar se possa tornar útil e efectiva no período durante o qual permanecem no país de acolhimento. Assim, parece, inteiramente, pertinente uma investigação que ajude a clarificar como se deverão organizar os cursos intensivos de português língua estrangeira, para mais rapidamente estes alunos estrangeiros adquirirem competências que lhes permitam alguma fluência na língua.

Os alunos em mobilidade candidatos a EILCs (ou CILEs) têm que submeter a sua candidatura à instituição que ministra o curso, preenchendo um formulário, disponível

online, onde escolhem a língua, a instituição e o nível de aprendizagem que pretendem, podendo escolher o nível I (nível de iniciação) ou o nível II (nível elementar/intermédio).

Quando frequentam cursos não financiados, é provável que, por solicitação da instituição que os ministra, realizem previamente um teste de diagnóstico de competências linguísticas – e mediante o resultado obtido sejam encaminhados para um determinado nível de aprendizagem – ou que a seriação dos alunos seja feita mediante o critério do número de horas de aprendizagem da língua já frequentadas, sendo este o critério usado na nossa instituição. É habitual as instituições seguirem e respeitarem os níveis de referência propostos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para a Aprendizagem das Línguas – QECR – (Common European Framework of Reference for Languages - CEFRL)*. Este contempla seis diferentes níveis comuns de referência, o Nível de Iniciação (A1), o Nível Elementar (A2), o Nível Limiar (B1), o Nível Vantagem (B2), o Nível de Autonomia (C1) e o Nível de Mestria (C2), apresentando os descritores escalados de competências para cada um destes níveis. Os dois primeiros níveis são os característicos do utilizador elementar da língua, os dois seguintes são os característicos do utilizador independente e os dois últimos os do utilizador proficiente.

Ora, vimos que, no caso de se tratar de um EILC (ou CILE) financiado, são os próprios alunos a escolherem o nível que querem frequentar e, no caso dos cursos não financiados, não se sabe ao certo os critérios que as instituições usarão para distribuir estes alunos pelos respectivos níveis. Portanto, apesar de crermos que algumas instituições procuram, através dos critérios mencionados, alguma uniformidade no perfil linguístico dos alunos que frequentam um determinado nível de aprendizagem da língua, sabemos – e em todas as edições dos cursos de PLE que leccionamos o vemos comprovado – que nem todos têm, à partida, competências linguísticas similares, pois o domínio da língua portuguesa pode ser diferente caso se trate, por exemplo, de alunos com competências mais desenvolvidas de intercompreensão linguística (Melo, 2004) – como é o caso de todos aqueles que têm como língua materna uma língua românica,

como, por exemplo, o Castelhana, o Francês, o Italiano e o Romeno, para mencionar as mais recorrentes – ou de alunos cujas línguas maternas estão mais afastadas das línguas românicas, como o Grego, o Polaco ou o Finlandês.

Os alunos em mobilidade espanhóis são um caso paradigmático neste contexto, uma vez que, em virtude das semelhanças entre a língua castelhana e a portuguesa e em virtude da proximidade geográfica dos dois países, têm uma sensibilidade à língua portuguesa e uma capacidade de intercompreensão diferente dos alunos de outras nacionalidades, mostrando uma notória facilidade no âmbito da compreensão do discurso oral e no âmbito da compreensão do discurso escrito da língua e não apresentando níveis idênticos no âmbito da expressão oral e escrita.

Também nem todos os alunos em mobilidade, aprendentes da língua portuguesa, têm exactamente as mesmas expectativas em relação à aprendizagem que vão realizar, nem a mesma capacidade ou vontade de implicação nessa aprendizagem. Encontramos alunos que não têm muitas expectativas em relação à sua progressão na aprendizagem, por variadíssimas razões, ou porque sempre que precisam de comunicar com falantes autóctones podem utilizar o Inglês como língua franca ou porque podem utilizar a sua própria língua materna – como é o caso dos alunos espanhóis – para comunicar sem problemas com os portugueses (frequentemente os alunos referem que os próprios professores e colegas portugueses utilizam por sua própria iniciativa o Inglês ou o Castelhana para comunicarem com eles). Este conjunto de alunos pode não ser muito assíduo, pode não fazer um grande esforço de aprendizagem e, dado que a frequência do curso não é obrigatória, pode estar a frequentar o curso por outras razões que não somente a aprendizagem da língua portuguesa, nomeadamente, pelo facto de o curso ser um pretexto para se encontrar com novos amigos e/ou compatriotas num ambiente afável e de calor humano.

Paralelamente, encontramos também alunos que estão muito motivados para a aprendizagem da língua portuguesa e que estão verdadeiramente determinados a progredir, implicando-se de uma forma muito activa em interacções linguísticas frequentes e muito variadas com falantes autóctones (quer tentando sempre que possível

utilizar a nova língua com colegas, professores e restante população, quer ouvindo programas de Rádio ou Televisão e lendo literatura diversa em português) e na realização das tarefas escolares propostas pelo docente. Estes alunos costumam ser muito assíduos e pontuais, são muito atentos, muito participativos e raramente faltam.

Por outro lado, o estilo de aprendizagem de cada aluno é, necessariamente, diferente de indivíduo para indivíduo. Usamos o conceito de ‘estilo de aprendizagem’ no sentido que lhe conferem os autores do *Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*, que o definem do seguinte modo:

“(...) la forma en la que los aprendices orientan la resolución de problemas en el aprendizaje de lenguas.” (Martinez, 2007: p.157).

Temos, pois, vindo a constatar que uns alunos preferem uma aprendizagem mais implícita da estrutura da língua, centrada em actividades de audição, conversação e leitura, e preferindo outros uma aprendizagem mais explícita dessa mesma estrutura, centrada em explicação de regras e em exercícios práticos de treino de cariz estruturalista, como a nossa própria experiência profissional no-lo tem, reiteradamente, demonstrado.

Em suma, o mínimo que podemos dizer é que o público que frequenta as aulas de um determinado curso de PLE é, verdadeiramente, muito heterogéneo. Ora, o docente que organiza um EILC (ou CILE), para uma turma que reúne alunos de diversas nacionalidades e tão heterogéneos entre si, necessita dar resposta, em todas as aulas, às expectativas individuais dos alunos se quer mantê-los motivados e se quer que eles aprendam a dominar essa nova língua. Assim, parece muito conveniente e relevante que um EILC (ou CILE) de um determinado nível, especificamente de nível elementar/limiar:

— proporcione a cada aluno a possibilidade de trabalhar temas variados, consoante as suas necessidades e/ou gostos próprios e interesses, bem como temas relacionados com a vida quotidiana e com a cultura do povo que o acolhe;

- disponibilize materiais de diversos graus de complexidade, que vão ao encontro da capacidade de cada aluno os explorar e os entender;
- facilite o rápido e simples acesso a explicações teóricas e a múltiplos exercícios práticos que permitam o treino e a prática da língua;
- ofereça situações autênticas de comunicação, com falantes autóctones ou com outros aprendentes;
- ponha à disposição dos alunos um vasto leque de actividades complementares para que, cada um, se assim o desejar, continuar autonomamente, fora do espaço da aula, a trabalhar e a progredir na aprendizagem que se propôs fazer da língua portuguesa;
- e, finalmente, mas não menos importante, que consiga manter motivados os alunos do início ao fim do curso.

Conseguir criar todas estas condições de trabalho individualizado e motivado no seio de uma turma, que muitas vezes integra mais de vinte alunos, de um curso intensivo tradicional de língua estrangeira (entenda-se por curso tradicional a modalidade de aulas presenciais em sala de aula dirigidas por um docente de língua) parece muito difícil, se não impossível, porque, entre outras razões, a carga horária semanal destes cursos é pesadíssima. No caso específico da estrutura dos nossos cursos intensivos de PLE, os alunos estão a frequentar o curso cerca de seis a oito horas por dia, o que se torna extremamente cansativo e, por vezes, extenuante, quer para os próprios alunos quer para o docente. Em cada nova edição dos cursos vemos repetida a dificuldade em criar uma dinâmica activa, um renovado interesse por estratégias, materiais e exercícios e uma oferta de situações de aprendizagem significativas e adequadas às necessidades individuais de cada aluno.

Perante a necessidade de uma oferta formativa com estas características e perante o enquadramento estrutural dos nossos cursos intensivos de PLE, fomos experimentando estratégias, materiais e exercícios e, gradualmente, fomos concluindo, de forma intuitiva, que um curso de nível elementar/limiar que seja constituído por um módulo, entre outros, ministrado a partir de uma plataforma *e-learning*, durante o qual os alunos

trabalhem, sob orientação de um docente/monitor, pode, eventualmente, permitir ajudar a criar as condições de trabalho desejáveis que acabámos de enumerar.

B) ÂMBITO DESTES TRABALHOS

O trabalho que pretendemos levar a cabo consiste em reflectir sobre a estrutura mais adequada para os EILCs e em avaliar se a inclusão de um módulo de *blended learning* num EILC (ou CILE) de língua portuguesa, nível elementar/limiar, implementado a partir de uma plataforma de gestão da aprendizagem,

- contribui para o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos que frequentam este curso, face ao seu perfil linguístico diversificado e às suas expectativas tão heterogéneas;
- contribui para aumentar o seu conhecimento sobre a cultura portuguesa;
- contribui para aumentar o seu conhecimento sobre a geografia de Portugal e
- se permite manter os alunos motivados e com vontade de trabalhar.

Tendo em conta que, segundo dados do Ministério da Educação português²⁹, actualmente, o Português é a sexta língua materna e a terceira língua europeia mais falada a nível mundial, por mais de 200 milhões de falantes, em oito países³⁰, distribuídos em quatro continentes³¹, que é, também, língua de comunicação de doze organizações internacionais e a língua em que se expressam Camões, Pessoa e três prémios Nobel³²; tendo em conta o contexto europeu em que vivemos,

a) de crescente incentivo à mobilidade (o objectivo da Comissão Europeia é que, até 2012, um total de três milhões de estudantes beneficiem de bolsas Erasmus³³ e, em

²⁹ http://www.dgidec.min-edu.pt/lingua_portuguesa/linguaportugmundo.asp

³⁰ Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

³¹ África, América do Norte, Europa e Oceania.

³² O Nobel da Paz foi atribuído, em 1996, a Ramos Horta e Ximenes Belo e o Nobel da Literatura foi atribuído, em 1998, a José Saramago.

³³ <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1698&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=fr>

2008, estima-se que cerca de dez milhões de europeus trabalhem noutro Estado-Membro³⁴);

b) de forte incentivo à aprendizagem e à divulgação das línguas europeias³⁵ (recordemos que 2008 foi o ano do diálogo intercultural, para a promoção da diversidade cultural e das relações com os países vizinhos);

c) de forte incentivo à integração das TIC no processo de ensino/aprendizagem (recomendando, inclusivamente, aos governos dos Países-Membros da UE a adopção de estratégias de motivação, de reconhecimento e de recompensa dos professores que integrem eficazmente estas novas tecnologias nas suas metodologias de trabalho e recomendando a implementação de investigações qualitativas, de maior ou menor escala, levadas a cabo por investigadores e/ou pelos próprios professores, que avaliem o impacto do uso das TIC na aprendizagem e no ensino e que promovam o aparecimento de uma atitude mais crítica e mais reflexiva sobre esta temática³⁶);

d) de incentivo à criatividade e à inovação (recordemos que o ano de 2009 é o Ano Europeu da Criatividade e Inovação³⁷);

e tendo em conta a nossa experiência profissional como docente de cursos intensivos de Português Língua Estrangeira ao longo dos últimos anos, mais propriamente, desde o ano lectivo 2004/05; o trabalho que nos propomos fazer é o de apresentar uma estrutura de organização dos EILCs e de avaliar a pertinência da inclusão na sua estrutura de um módulo de *blended learning*. O módulo de *blended learning* que nos propomos avaliar é um dos três módulos que estruturam um EILC (ou CILE) de língua portuguesa, nível elementar/limiar, que se destina à **população-alvo** dos alunos, jovens adultos, em mobilidade, que vêm realizar um período de estudos numa instituição de ensino superior

³⁴ http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=find-c&ccl_term=WDT%3D%2819000101-%3E29991231%29&adjacent=Y&local_base=COMS

³⁵ Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões - Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum.

³⁶ *The ICT Impact Report – A review of studies of ICT impact on schools in Europe*, pp. 8-9. Disponível no endereço: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>

³⁷ Cf. COM(2008) 159 final, disponível no endereço: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:PT:PDF>

portuguesa, financiados pelo programa Erasmus ou outros similares. A **amostra** é constituída pelos alunos de um curso/turma de um EILC, nível B1, que funcionou no Inverno, no mês de Fevereiro, do ano lectivo 2008/09, sendo a sua dimensão de vinte indivíduos. Trata-se, portanto, de uma amostragem de conveniência.

C) OBJECTIVOS

Os objectivos gerais do nosso trabalho são, como já dissemos, propor uma estrutura para os EILCs de nível II (para alunos que já não são principiantes) e avaliar essa estrutura junto de um desses cursos.

Os seus objectivos específicos são:

1. Propor uma estrutura de EILC (ou CILE) de língua portuguesa, nível A2/B1 – elementar/intermédio ou, também, designado pela documentação disponível na Agência Nacional PROALV como de nível II –, que integrará três módulos: um módulo de aulas presenciais; um módulo misto, de *blended learning*, implementado a partir de uma plataforma LMS – isto é, um módulo de utilização autónoma, embora sob a orientação de um docente e de um monitor – e um terceiro módulo de imersão total dos alunos em situação autêntica de comunicação com a população autóctone.
2. Definir a arquitectura/estrutura de todo o módulo de *blended learning* que vai ser implementado a partir da plataforma e especificar o seu modelo conceptual, a sua estrutura organizacional, o seu modelo tecnológico e o seu modelo pedagógico. Especificamente, no que diz respeito ao modelo pedagógico, os objectivos específicos são explicitar:
 - 2.1. Competências/objectivos
 - 2.2. Metodologias
 - 2.3. Conteúdos
 - 2.4. Actividades/tarefas
 - 2.5. Materiais/suportes de aprendizagem

2.6. Avaliação

3. Questionar os alunos, o monitor e a docente sobre a pertinência deste módulo como parte integrante de um EILC e questionar os alunos sobre a sua motivação em relação ao trabalho desenvolvido no âmbito deste módulo.
4. Sistematizar as opiniões da amostra em relação à utilidade deste módulo.

Em suma, o nosso trabalho organiza-se em **três grandes blocos**: uma primeira parte, teórica, em que passamos em revisão as teorias da aprendizagem que mais influenciam o paradigma educacional actual, a política linguística educativa da UE, as propostas mais actuais de didáctica das línguas estrangeiras (DLE) e a importância das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como ferramentas educativas, especialmente no ensino superior e na aprendizagem das línguas (capítulo 1); uma segunda parte, teórico-prática, em que, tendo em conta os princípios defendidos pela literatura específica, propomos uma organização tripartida para os EILC de nível II e a organização para um dos seus módulos, o módulo *blended learning* (doravante pode também ser designado por módulo misto ou módulo de autoaprendizagem dirigida) (capítulo 2), veiculado através de uma plataforma LMS; uma terceira parte, prática (capítulos 3, 4 5 e 6), em que avaliamos a pertinência do módulo misto neste tipo de cursos, junto de uma amostra constituída por uma turma de 20 alunos, de um EILC de língua portuguesa, nível II, e retiramos as principais conclusões.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA ESTRUTURA DE EILC, LÍNGUA PORTUGUESA, NÍVEL A2/B1, QUE PROPOMOS

Neste capítulo reflectimos sobre as teorias da aprendizagem que maior peso têm na configuração da nossa própria filosofia da educação, centradas no sujeito/aprendente/aluno/estudante³⁸ e na sua autonomia no processo de aprendizagem, e que balizam teoricamente a nossa proposta de organização de EILCs. Uma vez que os EILCs são financiados pela UE, reflectimos, também, sobre a política linguística e a política linguística educativa europeia, a partir da análise de múltiplos documentos oficiais, do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, do *Portfólio Europeu das Línguas* e do *Passaporte de Línguas Europass*. Tratando-se de apresentar uma proposta de organização de um curso de línguas é também premente sintetizar as propostas mais actuais oriundas da Didáctica das Línguas Estrangeiras (DLE), para que a proposta seja coerente com os princípios defendidos actualmente pela mesma didáctica. Finalmente, sendo que propomos que um dos módulos do EILC seja um módulo distribuído através de uma plataforma LMS, reflectimos sobre o contributo das TIC para a aprendizagem das línguas.

1.1. CONTRIBUTOS DAS TEORIAS DA APRENDIZAGEM DO PARADIGMA ACTUAL

Se analisarmos, diacronicamente e de forma resumida, a evolução do processo de ensino/aprendizagem na Europa, podemos distinguir dois grandes paradigmas educacionais (Lima e Capitão, 2003), o ‘paradigma tradicional’, correspondente à época industrial, desde o século XIX até meados do século XX, mais especificamente até ao

³⁸ Usamos o termo ‘aprendente’ quando nos referimos a um aprendente individual e aos seus processos cognitivos; usamos os termos ‘aluno’ e ‘estudante’ quando nos referimos a um indivíduo envolvido num processo formal de aprendizagem em sala de aula, orientado por um professor.

aparecimento, em 1956, da teoria do processamento da informação de R. Miller, no advento do Cognitivismo; e o ‘paradigma actual’, correspondente à época contemporânea, também designada por era do conhecimento, paradigma educacional influenciado pela teoria dos estádios de desenvolvimento de J. Piaget, pela teoria do desenvolvimento social de L. Vygotsky e pelo Construtivismo, que tenta conciliar a perspectiva cognitiva e a social (Lima e Capitão, 2003). Porque não estamos a fazer um estudo diacrónico de história da educação, apenas nos interessa centrar-nos no **paradigma actual do ensino/aprendizagem**, que integra algumas das características que explanaremos em seguida.

Este paradigma educacional em que, actualmente, nos movemos é moldado por várias teorias da educação (Bertrand, 2001, e Jordan, Carlile & Stack, 2008), nomeadamente, entre outras que não referimos porque não influenciaram tanto o nosso posicionamento, as personalistas, as psicocognitivas, as tecnológicas, as sociocognitivas, as teorias da motivação e as teorias ‘*blended learning*’ (enumeradas esquematicamente na figura 1.1).

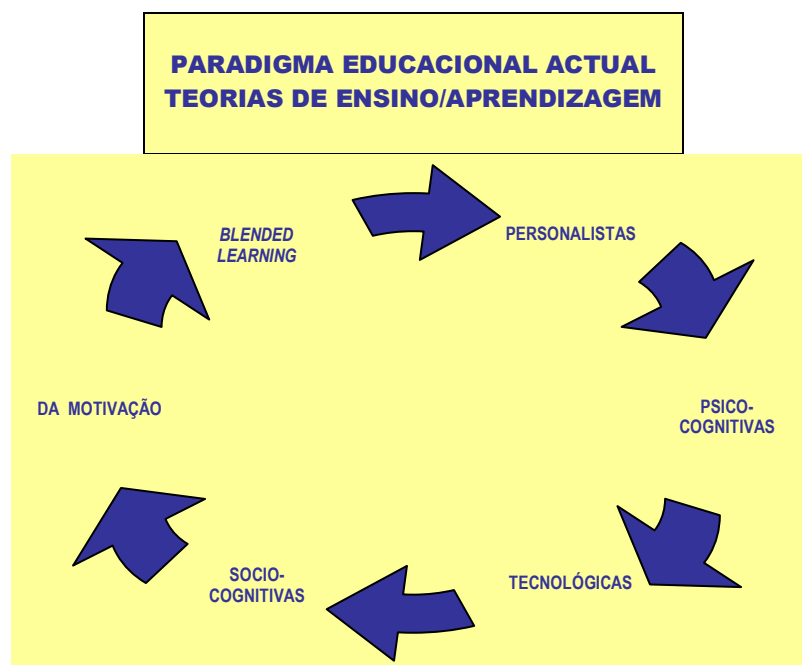


Figura 1.1 – Teorias da aprendizagem que influenciam o nosso posicionamento teórico.

Fazemos, em seguida, uma caracterização sintética de cada uma destas teorias, destacando os princípios que nos parecem mais relevantes de cada uma delas.

Segundo Bertrand (2001), as **teorias da educação personalistas** ou humanistas defendem uma educação centrada na pessoa, na sua subjectividade e nas suas capacidades de escolha e de autonomia. Estas teorias foram buscar os seus princípios orientadores às propostas das ‘escolas novas’, que propõem uma educação centrada no indivíduo; da Psicologia personalista, que defende que a educação deve ser feita de aprendizagens significativas, que permitam, entre outros aspectos, encorajar o aluno a trabalhar em função dos seus interesses, proporcionar recursos interessantes e estimulantes, permitir opções responsáveis e facultar mecanismos de autoavaliação; e das teorias do ‘funcionamento em grupo’, que defendem que o aluno pode traçar os seus próprios objectivos de aprendizagem e que crescemos e aprendemos com as interacções em grupo. Dentro das teorias personalistas, encontramos várias tendências teóricas (Bertrand, 2001 e Oliveira, 2004), em particular, a da educação não directiva, assente na valorização da aprendizagem experiencial e significativa, da autonomia do aluno, da acção, da autoavaliação e da aprendizagem dos processos de aprendizagem; a da educação neo-humanista, assente na premissa de que o professor deve desempenhar um papel de facilitador que leva o aluno a viver experiências significativas; a da educação interactiva do desenvolvimento da pessoa, assente no princípio de que a pessoa é um ser relacional, sempre em interacção com o outro e com o social e que o conhecimento é uma empresa pessoal; e a da pedagogia aberta, assente na importância da pessoa e da abertura à experiência através do contacto com a totalidade do que se passa.

Segundo o mesmo autor (2001), as **teorias da educação psicocognitivas**, enformadas pelo behaviorismo, cognitivismo e construtivismo (Jordan, Carlile & Stack, 2008), defendem uma educação centrada no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos – de modo a desenvolverem as capacidades de raciocínio, de análise e de resolução de problemas – e no conhecimento dos mecanismos da atenção, memória e compreensão e das representações, concepções preliminares e imagens mentais que cada

um deles tem (Petty, 2004). Estas teorias foram buscar os seus princípios orientadores à Psicologia do desenvolvimento infantil e da aprendizagem, que defendem que o desenvolvimento ocorre em estádios e que a aprendizagem é processual; às didáticas construtivistas que colocam a tónica no processo individual de aprendizagem; e às teorias que têm por objecto os perfis pedagógicos do aluno e que abriram o caminho aos estudos e às teorias sobre os diversos estilos de aprendizagem.

No que concerne as *teorias construtivistas*, Jordan, Carlile & Stack (2008) consideram que existem três ramos diferenciados, que designam por ‘*trivial constructivism*’, ‘*social constructivism*’ e ‘*critical constructivism*’. O primeiro, tendo como expoentes máximos o suíço Jean Piaget e o americano Jerome Bruner, assenta no pressuposto de que o conhecimento não é adquirido através de um processo de transmissão passiva mas sim através de uma construção activa do sujeito, que se esforça por conferir sentido ao mundo que o rodeia, procedendo, assim, à construção de modelos mentais explicativos da realidade, ou *construtos*, que conduzem à compreensão pessoal de um fenómeno. O segundo ramo, o construtivismo social, tendo como expoentes máximos o russo Lev Vygotsky e o canadiano Albert Bandura, assenta no pressuposto de que a forma como os indivíduos apreendem a realidade, interpretam e conferem sentido às suas experiências é moldada pela cultura e pelas comunidades sociais em que estão inseridos. Portanto, para esta corrente a construção do conhecimento varia de contexto para contexto e é o resultado da interacção social e do uso da linguagem. O terceiro, o construtivismo crítico, mais orientado para a educação de comunidades e de pessoas adultas, tendo como expoentes máximos o francês Michel Foucault, o brasileiro Paulo Freire e o alemão Jürgen Habermas, valoriza o desenvolvimento da consciência das condições sociais e culturais em que os próprios indivíduos se encontram, principalmente quando essas condições se baseiam em relações de poder e de dominação, exercidas por terceiros.

Muito influenciadas por Piaget e pelos trabalhos da Escola de Genebra, isto é pelas teorias construtivistas, as teorias psicocognitivas defendem uma didáctica construtivista assente na noção de ‘concepção preliminar’, que é construída pelo próprio

sujeito à medida que vai interagindo com o meio que o rodeia e que se vai remodelando constantemente, permitindo que o novo conhecimento se integre nas estruturas pré-existentes do aluno (Oliveira, 2004); e numa didáctica que vá ao encontro do perfil pedagógico e do estilo de aprendizagem de cada estudante. A remodelação das concepções preliminares, apesar de ser um processo pessoal activo e interno do aluno, é facilitada pela implementação de ‘confrontações autênticas’, isto é, é facilitada pela confrontação do estudante com a realidade, com os colegas, com informações, em estado bruto ou didactizadas, e com o professor. Cabe a este último, portanto, um papel importantíssimo, o de proporcionar ao aluno *i)* situações em que possa mobilizar o seu novo saber para testar a sua operacionalidade e os seus limites; *ii)* situações de reflexão explícita sobre a forma como integrou o novo saber, ou seja, situações de reflexão metacognitiva, e *iii)* situações em que possa interligar as aprendizagens realizadas na comunidade onde está integrado com as aprendizagens da educação formal; logo, o professor deve ser o organizador das condições de aprendizagem, sendo que é o aluno que aprende a partir das suas próprias estruturas de aprendizagem.

Ainda na perspectiva de Bertrand (2001), as **teorias da educação tecnológicas** defendem que o conjunto dos suportes para a acção utilizados num processo de aprendizagem formal é determinante para o sucesso e a eficiência dessa aprendizagem, sendo que esses suportes tanto podem ser os recursos, as ferramentas, os instrumentos, a aparelhagem, as máquinas, os métodos e as rotinas. No seio das teorias tecnológicas encontramos, basicamente, duas tendências, a sistémica e a hipermediática (Bertrand, 2001 e Oliveira, 2004). A *tendência sistémica* concentra-se no *design* pedagógico e estrutura-o segundo os seguintes passos: *i)* formulação dos objectivos de ensino/aprendizagem e selecção dos conteúdos, *ii)* escolha dos materiais e dos recursos, *iii)* análise das características dos estudantes e modificação dos objectivos em função dessas características, *iv)* análise dos meios disponíveis e das suas limitações, *v)* construção de um sistema operacional de ensino/aprendizagem, *vi)* previsão de mecanismos de avaliação dos resultados da aprendizagem e *vii)* se necessário,

modificação do *design* pedagógico. Os princípios que presidem a este modelo de *design* pedagógico são o da individualização do ensino, a necessidade de planificação e de organização a curto e a longo prazo e a valorização das condições de aprendizagem. A *tendência hipermediática*, fortemente influenciada pela utilização dos média no ensino, pela cibernética e pelas teorias da comunicação, assenta em cinco princípios estruturantes, o da variedade das interações entre o aluno e o computador, devendo este reagir às necessidades e ao nível cognitivo do primeiro; o da modelização aberta, em que os passos necessários para a aprendizagem vão sendo seleccionados pelo aluno; o do ambiente independente dos conteúdos, em que são privilegiadas operações comuns a várias disciplinas, como, por exemplo, de enumeração e de síntese; o do ensino cooperativo, através da colaboração docente/alunos e alunos/alunos; e o da hipermediatização das informações, conseguida através da oferta de informação sob variadíssimas formas, verbal, sonora, musical, imagética, com e sem animação e mistas.

Ainda segundo o autor que temos vindo a citar (Bertrand, 2001), as **teorias da educação sociocognitivas** centram-se na dimensão sociocultural da aprendizagem (Tourtel, 1995) e valorizam a importância da ‘aprendizagem em situação’ e em grupo, bem como as transacções entre o aluno e o seu ambiente (Oliveira, 2004), constituído por instituições sociais, tais como a escola, a família, os seus pares e grupos da comunidade, por exemplo, religiosos, partidários, desportivos, de interesses comuns, e outros (Jordan, Carlile & Stack, 2008). Estas teorias defendem, pois, que a aprendizagem é socialmente construída e que há uma relação dinâmica entre a autoestima individual, o ambiente social circundante e a acção levada a cabo pelo aprendente.

No conjunto das teorias sociocognitivas encontramos várias tendências, nomeadamente, a teoria do conflito sociocognitivo, a teoria sócio-histórica, as teorias da aprendizagem contextualizada, as teorias cooperativas de ensino e aprendizagem e a teoria da aprendizagem social, de A. Bandura, a qual destacamos, pela importância que lhe reconhecemos, e caracterizamos, sucintamente, em seguida. A teoria da

aprendizagem social assenta, basicamente, em seis princípios, a influência mútua, a aprendizagem indirecta, a representação simbólica, a percepção da sua eficácia, a autor-regulação e a modelização. A mesma teoria defende uma influência mútua dos factores socioculturais, pessoais e comportamentais, na aprendizagem e na acção; que as pessoas não têm que fazer para aprender, pois podem aprender indirectamente por observação; que as aprendizagens dependem das representações simbólicas que os indivíduos têm sobre tudo o que se passa no Universo, que, naturalmente, variam de pessoa para pessoa; que o êxito da aprendizagem e na acção dependem da percepção que a própria pessoa tem sobre a sua capacidade para levar a cabo com êxito uma determinada tarefa; que a pessoa tem capacidade de autorregulação para potencializar uma aprendizagem e ir melhorando o seu desempenho; e, finalmente, defende que o sujeito aprende por mimetismo, isto é, escolhendo modelos e imitando-os.

Jordan, Carlile & Stack (2008) referem as '*cultural learning theories*', que assentam em determinados *construtos*, nomeadamente, a 'consciência cultural', a 'cultura e o conhecimento', a 'cultura e a linguagem' a 'cultura e o estilo cognitivo', a 'cultura e a motivação', 'estereótipos culturais' e 'educação multicultural'. Segundo estas teorias:

- a) A consciência cultural que o professor tem é que o ajuda a decidir se deve direccionar o processo de ensino/aprendizagem para os indivíduos ou para grupos e a perceber se está a ser suficientemente claro em relação a regras e procedimentos, certificando-se de que todos entenderam do mesmo modo.
- b) O conhecimento é socialmente construído, portanto, reflecte a visão do mundo da cultura onde foi construído, logo o tipo de conhecimento mais valorizado varia de cultura para cultura, por exemplo, algumas culturas podem valorizar a aprendizagem de línguas estrangeiras e outras não.
- c) A língua reflecte aspectos culturais, por exemplo, nalgumas culturas a língua é adaptada ao estatuto da pessoa a quem os falantes se dirigem. A forma como as pessoas pensam é influenciada pelas palavras e pelos conceitos que conhecem.
- d) A cultura modela a forma como nós percebemos e modelizamos o mundo.

- e) A cultura influencia o que nós valorizamos e o que nós valorizamos é que determina a nossa motivação intrínseca para aprender determinadas coisas.
- f) Nem todos ou nem todas as situações encaixam em estereótipos fortemente generalizados, por isso a pedagogia nem pode ignorar o contexto cultural e social nem pode ignorar as especificidades de cada indivíduo.
- g) A presença de múltiplas culturas dentro da sala de aula é um problema sobre o qual o professor tem que reflectir, de modo a encontrar as soluções pedagógicas mais adequadas para ir ao encontro das necessidades individuais e grupais.

De todos estes princípios fundadores decorrem algumas *estratégias*³⁹ *pedagógicas* (isto é, acções que conduzem a aprendizagem no contexto da sala de aula ou formas de acção que permitem atingir um determinado objectivo) a implementar, tais como, apresentar modelos positivos a imitar; valorizar um determinado comportamento ou conteúdo em termos da sua utilidade; proporcionar actividades de prática em ‘situações reais’ da vida quotidiana; mostrar uma reacção muito positiva ao aluno, quer ao que se esforça quer ao que progride, e aumentar a autoestima de cada um deles, encarando-os como pessoas e não só como alunos, chamando-os pelo seu próprio nome, evitando que falhem rotundamente em público, garantindo sucesso nas actividades de aprendizagem propostas, encarando os erros como oportunidade de aprendizagem, fornecendo *feedback* regular e construtivo, evitando ridicularizar, o sarcasmo e a crítica excessiva, congratulando em público e criticando em privado (Jordan, Carlile & Stack, 2008).

As **teorias da motivação**, isto é, as teorias que consideram a motivação como factor determinante do sucesso académico – porque a motivação prende-se com a identificação de necessidades, o estabelecimento de objectivos e a determinação de agir – e que sublinham o facto de os alunos serem pessoas com sentimentos e identidades que

³⁹ Fisher *et al.* (1990: p.77) definem o conceito de estratégia da seguinte forma: “Entendemos por estratégia, (...), a previsão do «caminho» para atingir o fim pré-determinado, o objectivo que se definiu. Este «caminho» é traçado pelas actividades a realizar, as técnicas e os meios de suporte dessas actividades e as formas sociais de trabalho, isto é, o modo como se agrupam os alunos para as executar.”

os professores têm que respeitar, desempenham também um papel importante no paradigma educacional actual (Petty, 2004). Segundo Jordan, Carlile & Stack (2008), podemos distinguir dois tipos de teorias da motivação, as '*content theories of motivation*' e as '*process theories of motivation*'. As primeiras analisam os factores de natureza fisiológica, social e psicológica que motivam as pessoas; as segundas analisam os processos cognitivos, dinâmicos e sociais que desenvolvem, incentivam e mantêm a motivação dos indivíduos.

As teorias da motivação que se debruçam sobre os *factores motivadores*, muito influenciadas pelas teorias de Abraham Maslow (citado por Jordan, Carlile & Stack, 2008), isolam **factores fisiológicos* dentro da sala de aula, tais como, a temperatura ambiente, a iluminação e o conforto do mobiliário; **factores sociais e psicológicos*, tais como, a realização de uma tarefa, o reconhecimento positivo dos outros, a responsabilidade conferida e a promoção decorrente do sucesso; **factores extrínsecos*, tais como, as notas, o elogio e recompensas, por exemplo, bolsas ou prémios, e **factores intrínsecos*, tais como, o aumento da autoestima e o orgulho ou a satisfação.

As teorias da motivação que se debruçam sobre os processos cognitivos que conduzem ao desenvolvimento e manutenção da mesma isolam diferentes *processos motivadores* (Jordan, Carlile & Stack, 2008). Entre os processos motivadores estão, por exemplo, *as expectativas* que as pessoas têm relativamente às suas capacidades de realizar uma tarefa ou uma aprendizagem, pois, se as expectativas forem altas estão mais motivadas, se as expectativas forem baixas sentir-se-ão menos motivadas. Um outro processo motivador é *a percepção* que as pessoas têm *sobre as razões do seu próprio insucesso*, pois, se consideram que o mesmo decorre da sua falta de esforço e de concentração estarão mais motivadas para se esforçarem, se consideram que o mesmo é devido a factores externos, por exemplo ao azar, estarão menos motivadas para se esforçarem. Finalmente, um outro processo motivador decorre do *estabelecimento de metas*, quer a nível comportamental quer a nível da aprendizagem, pois, se sentem autoconfiança têm mais motivação para estabelecer objectivos e para tentar atingi-los, se

o nível de autoconfiança é baixo sentem menos motivação para tentar atingir os objectivos estipulados por si ou por outros.

Especificamente, no domínio da aprendizagem das línguas estrangeiras, Ellis (2008) distingue entre i) ‘motivação integrativa’, ii) ‘motivação instrumental’, iii) ‘autoconfiança linguística’, iv) ‘atributos’, v) ‘motivação intrínseca e autodeterminação’, vi) ‘autorregulação’, vii) ‘fases motivadoras’ e viii) ‘*the ideal language self*’.

i) Resulta das atitudes dos aprendentes/alunos em relação aos falantes da língua em aprendizagem, do interesse em aprender línguas estrangeiras, da possibilidade de integração na comunidade de falantes dessa língua, das atitudes em relação à situação de aprendizagem, do desejo de aprender a língua e das atitudes em relação à aprendizagem da língua em causa.

ii) Tem origem na percepção dos benefícios/recompensas que se podem colher da aprendizagem de uma LE.

iii) Funda-se na crença dos aprendentes/alunos na sua própria habilidade para aprender línguas com sucesso.

iv) Deriva da crença que os aprendentes/alunos têm nas potencialidades dos seus atributos para aprender línguas, na sua habilidade e capacidade de esforço.

v) Fica patente quando um aprendente/aluno se empenha produtivamente ao realizar as tarefas de aprendizagem, mantém o empenho ao longo de todo o processo, não necessita de contínuo encorajamento externo e, por vezes, é mais intensa quando o mesmo já define os seus próprios objectivos, escolhe os meios para os atingir e autoavalia os progressos.

vi) Diz respeito à capacidade do aprendente/aluno ir reflectindo sobre a forma como está a progredir o seu trabalho e de ir modificando as estratégias de aprendizagem (isto é, mecanismos usados para aprender) menos produtivas.

vii) Tem a ver com o nível de motivação ao longo de todo o processo de aprendizagem, sendo usual dividir esse processo em três fases: pré-acção (em que o aprendente/aluno decide as razões que conduzem à realização de uma aprendizagem), acção (em que o mesmo decide investir tempo e esforço para aprender) e pós-acção (em

que é avaliado o resultado obtido até ao momento e se tomam decisões em relação à continuidade da aprendizagem).

viii) A última tem origem na construção de uma identidade possuidora de determinados atributos, ideais para a aprendizagem de uma língua, existindo motivação quando há desejo de diminuir a discrepância entre o seu próprio eu e essa identidade imaginada.

Gardner (2007), no mesmo domínio, considera dois tipos de *construtos* motivacionais, ‘*language learning motivation*’ e ‘*classroom learning motivation*’ (motivação para aprender e adquirir uma língua estrangeira e motivação para aprender numa aula de língua), e contextos culturais (com determinadas crenças que se repercutem no sucesso da aprendizagem de uma língua por um indivíduo oriundo desse contexto e que incluem variáveis como a ‘abertura para a identificação cultural’) e educacionais (as expectativas do próprio sistema educativo, a qualidade do programa, o perfil do professor, a adequação dos materiais, o ambiente de sala de aula e outros e que dão origem a ‘atitudes em relação à situação de aprendizagem’). Na sua opinião, o sucesso na aprendizagem de uma LE, principalmente em estádios de aprendizagem mais avançados, depende mais de variáveis como a motivação para aprender uma língua e a abertura para a integração cultural do que de variáveis como a motivação para aprender numa aula de língua, a qual opera melhor num estádio mais elementar.

Em contrapartida, na perspectiva de Ellis (2008), uma das conclusões importantes que se pode destacar das várias investigações levadas a cabo no âmbito da motivação é que passou a prestar-se uma atenção crescente às formas como o professor pode motivar os seus alunos. Na mesma linha de raciocínio, Dornyei (2001) avança mesmo com uma proposta de um conjunto de técnicas, de estratégias motivadoras ou de ‘macroestratégias’ para usar em aulas de língua, cujo objectivo é melhorar/aumentar/manter a dedicação, o esforço e a persistência dos alunos. Do conjunto dessas macroestratégias (no total, trinta e duas estratégias motivadoras), vamos citar as que nos parecem mais importantes para o contexto dos EILCs e para o público que os frequenta (*idem*):

- a) “Present the tasks properly.”
- b) “Make the language classes interesting.”
- c) “Promote learner autonomy.”
- d) “Personalise the learning process.”

- e) "Familiarize learners with the target language culture."
- f) "Promote group cohesiveness by organizing extracurricular activities."
- g) "Involve learners in making decisions related to learning the language."
- h) "Recognise people as individuals."
- i) "Enhance intrinsic motivation."
- j) "Build up a supportive learning environment."
- k) "Give feed-back that is informational."

Numa obra posterior, Dornyei (2008) organiza o total de macroestratégias motivadoras, agora trinta e cinco, em quatro conjuntos – * *‘crear les condicions bàsiques per a la motivació’*, * *‘generar la motivació inicial’*, * *‘conservar i protegir la motivació’* e * *‘arrodonir l’experiència dels alumnes: encoratjar una autoavaluació positiva’* - , cada um deles correspondendo a um momento de actuação. O primeiro conjunto engloba estratégias motivadoras relacionadas com a competência profissional do docente, nomeadamente, a sua própria motivação relativamente à disciplina que lecciona, a sua disponibilidade para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, a sua capacidade de se relacionar com eles, de fazer a ligação escola/pais, de organizar um ambiente de aprendizagem agradável, de fomentar o espírito de grupo, de estabelecer regras e de fazer com que os alunos as cumpram. O segundo e terceiro conjuntos englobam estratégias motivadoras usadas na ‘fase da acção’ que têm como objectivo despoletar e potencializar a ‘motivação intrínseca’ dos alunos (Ellis, 2008). O último conjunto engloba estratégias motivadoras usadas na fase de ‘pós-acção’ (Ellis, 2008), centradas numa avaliação positiva dos progressos e numa avaliação contínua, quer ‘auto’, quer ‘hetero’. Para terminar, Dornyei (2008: p.48) alerta para o facto de qualquer estratégia motivadora não ser uma fórmula mágica que funcione com todos os actores em qualquer situação, cabendo ao professor experimentar e usar aquelas que se revelam realmente eficazes numa determinada situação específica:

“(…) les estratègies de motivació, fins i tot les que funcionen gairebé sempre, no són formules màgiques absolutes sinó suggeriments que pot ser que rutllin amb un professor concret o un grup d’alumnes millor que amb un altre, i que potser que avui et vagin bé i demà, no.”

Segundo as teorias da motivação, quer no âmbito educativo geral quer no âmbito específico da aprendizagem de LEs, de todos os factores e processos motivadores mencionados decorrem algumas estratégias pedagógicas a implementar que respondem a necessidades fisiológicas, sociais, individuais, cognitivas e existenciais (Jordan, Carlile & Stack, 2008). De todas as estratégias pedagógicas propostas pelos autores citados, apenas destacaremos algumas que consideramos mais relevantes para o nível de ensino em que nos situamos e para o contexto dos EILCs, tais como, proporcionar condições físicas (temperatura, iluminação e mobiliário) apropriadas nas salas de aula; usar procedimentos/técnicas de ensino mistos e materiais multimédia para estimular a atenção; oferecer um ambiente de aprendizagem que promova o espírito de grupo e o sentimento de pertença; respeitar a individualidade dos membros da turma (chamando cada aluno pelo nome próprio, ouvindo sempre com atenção e com respeito, não diminuindo o aluno pelos erros cometidos, promovendo a autonomia, o controle e a responsabilidade, traçando objectivos de aprendizagem realistas, fornecendo ajuda suplementar quando necessário, encorajando e fornecendo *feedback* positivo) e ter em conta o modelo motivacional ARCS, de Keller (1994, também citado por Dornyei, 2001), o qual defende a utilização de quatro estratégias, ‘atenção’ (que consiste na apresentação de materiais e actividades interessantes para captar a atenção do aluno), ‘relevância’ (que consiste em estabelecer relações entre as aprendizagens anteriores e as presentes ou entre as aprendizagens e as reais necessidades dos alunos), ‘confiança’ (que consiste em propor tarefas adequadas ao nível de aprendizagem dos alunos) e ‘satisfação’ (que consiste em proporcionar aos alunos a satisfação de aplicarem as aprendizagens realizadas em contexto autêntico).

Finalmente, as **teorias ‘blended learning’** ou ‘*blended teaching and learning methodologies*’ (Jordan, Carlile & Stack, 2008), designações que poderiam ser traduzidas pelos termos ‘aprendizagem mista’, ‘autoaprendizagem dirigida’ ou ‘metodologias mistas de ensino/aprendizagem’, consideram que o processo de ensino/aprendizagem pode decorrer num ambiente misto de aula tradicional frente a

frente (métodos síncronos), aula a distância (métodos síncronos e assíncronos), aprendizagem autodirigida e distribuição de conteúdos através de canais multimédia. Portanto, este processo de ensino/aprendizagem resulta num compromisso entre aulas frente a frente tradicionais e aprendizagem a distância através de computador, havendo sempre ao longo do processo interacção dinâmica entre o professor e o aprendente, quer de forma síncrona, assíncrona ou ambas.

Jordan, Carlile & Stack (2008) distinguem quatro diferentes tipologias de *'blended learning'*: *'self-regulated approach'* (abordagem autorregulada), *'pedagogical approach'* (abordagem pedagógica), *'mixed approach'* (abordagem mista) e *'learning outcome-based approach'* (abordagem baseada nos resultados da aprendizagem). Destas quatro tipologias apenas nos interessa caracterizar a segunda e a terceira, porque na primeira o aprendente tem completa autonomia e na quarta são os resultados da aprendizagem que determinam a metodologia. Na tipologia *'pedagogical approach'*, o professor escolhe as metodologias adequadas para atingir um determinado objectivo ou resultado, as quais podem ou não incluir o recurso a tecnologias educativas; na tipologia *'mixed approach'* há uma combinação flexível de distribuição de conteúdos através de aula frente a frente e do recurso a tecnologias educativas.

Na perspectiva dos autores citados, algumas das vantagens do *'blended learning'* residem no facto de permitirem * ir ao encontro das necessidades, estilos e interesses de uma maior variedade de aprendentes; * envolver activamente os aprendentes no processo de aprendizagem, podendo estes escolher entre uma grande variedade de materiais e tecnologias disponíveis; * comunicação e trabalho em colaboração com colegas e professores; * um ambiente de aprendizagem audiovisual e * interactividade entre os aprendentes e as tecnologias, podendo os primeiros tomar decisões em relação à sua própria aprendizagem.

Debruçando-se não sobre as teorias da educação existentes mas sim sobre a forma como estas previsivelmente evoluirão no futuro, Finn (2007) prevê que essa evolução seja no sentido de estas virem a defender o princípio da aprendizagem

orientada para um grupo, baseada na resolução de problemas e na aprendizagem pela experiência. Jordan, Carlile & Stack (2008) defendem que fenómenos sociais actuais como a individualização, as redes e a globalização terão futuras implicações na educação. Segundo os mesmos autores duas dessas implicações serão dedicar uma cada vez maior atenção aos pontos fortes, estilos de aprendizagem e necessidades individuais dos aprendentes e ao impacto das tecnologias da comunicação e à Internet.

Em **síntese**, os princípios orientadores do paradigma de ensino/aprendizagem actual, enformado entre outras pelas teorias que acabámos de caracterizar, que configuram a nossa filosofia da educação, isto é, a nossa própria visão sobre os objectivos, os processos, a natureza e os ideais da educação, bem como, consequentemente, que influenciam o nosso posicionamento metodológico relativamente à Didáctica do Português Língua Estrangeira são os que enumeramos a seguir.

Antes da enumeração procedemos a uma clarificação terminológica. Usamos o conceito de *língua estrangeira* no sentido que Cuq (2000: p.42-55), Martinez (2007: p. 224) e Ellis (2008: p.6) lhe atribuem, de língua não materna de um indivíduo, que não desempenha um papel relevante na comunidade envolvente, aprendida fundamentalmente em contexto escolar, por indivíduos que podem já ter aprendido outras línguas no mesmo contexto. Porém, no caso dos EILCs, torna-se problemático escolher a terminologia adequada em virtude de vários factores coexistirem e dificultarem a escolha. Em primeiro lugar, no caso dos EILCs, a língua em aprendizagem desempenha um papel relevante, o papel principal, na comunidade envolvente, pois é a língua oficial e a língua usada por toda a população que rodeia os alunos destes cursos, situação essa que nos aproxima da definição que Cuq (2000) dá de *língua segunda*. Em segundo lugar, como os EILCs decorrem no país de acolhimento, a aprendizagem que os alunos deste curso fazem da língua não podemos dizer que ocorra, fundamentalmente, em contexto escolar, pois eles estão a viver, com efeito, no país e

estão rodeados de falantes que a têm como língua materna, não sabendo nós medir o impacto que esse banho de língua provoca no processo de aprendizagem da mesma.

No entanto, apesar de ‘nem todos os investigadores meterem as mesmas coisas por trás da mesma nomenclatura’ (Cuq, 2000) e, por isso mesmo, apesar da dificuldade em situar terminologicamente a aprendizagem da língua realizada no contexto dos EILCs, como língua estrangeira ou como língua segunda, achamos que é preferível optar pelo primeiro conceito, pois é mais abrangente, uma vez que estes alunos têm a sua própria língua materna, provavelmente alguns deles terão também aprendido línguas segundas (o que é quase certo no caso dos alunos espanhóis), todos aprenderam uma ou mais línguas estrangeiras e entram em contacto com a língua portuguesa apenas durante um período temporal definido e já na idade adulta. Aliás, Cuq (2000) inclui duas possibilidades na situação prototípica da língua estrangeira, nomeadamente, a possibilidade de esta ser uma língua estudada num curso regular, por uma turma de adolescentes ou adultos, num país onde essa língua não tenha um papel estatutário ou social particular, e a possibilidade de esta ser uma língua estudada num curso intensivo ou semi-intensivo, por uma turma de adultos ou de adolescentes, num país onde essa língua é a língua materna, sendo que esta segunda possibilidade corresponde exactamente à situação dos EILCs.

Passamos, então, à **laia de síntese**, à enumeração dos **princípios orientadores** que influenciam o nosso **posicionamento metodológico** relativamente ao ensino do Português como Língua Estrangeira:

- Compreender que a aquisição do conhecimento é uma empresa pessoal, no sentido em que tem que ser o próprio aluno a integrar o novo conhecimento na rede dos conhecimentos já por si adquiridos e na medida em que todo o indivíduo tem determinadas concepções preliminares que influenciam a forma como vai compreender e integrar a nova informação num determinado momento da aprendizagem que está a levar a cabo. Aceitar este princípio é não só admitir que numa determinada situação de aprendizagem nem todos os alunos de uma turma aprendem exactamente o mesmo mas também que existem diferentes

estilos de aprendizagem e que alguns se coadunam melhor com determinadas estratégias pedagógicas.

■ Promover uma educação centrada no desenvolvimento dos processos cognitivos dos alunos – todos os indicados por B. Bloom, nomeadamente, a capacidade de memorização, de compreensão, de aplicação, de análise, de síntese e de avaliação –, não só porque podem ser traduzidos em acções observáveis do exterior mas também porque quanto mais desenvolvidos estiverem mais facilmente os usam em qualquer situação de potencial aprendizagem, bem como no desenvolvimento das capacidades de aprender a aprender e de autonomia, porque uma aprendizagem raramente se confina a um momento único, prolongando-se/aprofundando-se/modificando-se no tempo, no espaço e com a prática. Decorrente destes dois princípios surge a necessidade de organizar o currículo por objectivos e de promover junto dos alunos a prática da autoavaliação, a qual lhes permitirá autorregular e orientar, ou reorientar, o percurso de aprendizagem seguinte.

■ Equilibrar a apresentação de conteúdos teóricos (filosofia idealista, explicada por Jordan, Carlile & Stack, 2008) com a aprendizagem experiencial e a acção (filosofia empírica, explicada por Jordan, Carlile & Stack, 2008), partindo dos pressupostos de que a teoria pode ser primeiro apresentada e depois testada e que, em contrapartida, muitas coisas são aprendidas indirectamente em contextos informais de aprendizagem, sendo que uma das formas eficazes de aprender é fazendo. Esta tentativa de conciliação das filosofias idealista e empírica conduz a duas necessidades, a de, em situações de aprendizagem formal, consolidar a teoria através de sínteses esclarecedoras e a de, em simultâneo, proporcionar transacções entre o aluno e o seu ambiente, isto é, proporcionar ‘confrontações autênticas’ do estudante com a realidade, com os colegas, com informações, em estado bruto ou didactizadas, e com o professor, ou seja, conduz à necessidade de proporcionar, cumulativamente actividades

estruturadas de reflexão e actividades de prática em ‘situações reais’ da vida quotidiana.

- Oferecer, preferencialmente, uma educação centrada na pessoa e um processo de ensino/aprendizagem individualizado, aceitando como factores determinantes do *design* curricular e da estrutura de uma aula as necessidades reais e efectivas do aluno, bem como a sua própria motivação. A individualização do ensino/aprendizagem poderá ser viabilizada através da oferta de módulos de ‘*blended learning*’.

- Oferecer situações de aprendizagem significativas, isto é, percebidas como importantes ou como úteis pelos estudantes, encorajando o aluno a trabalhar em função dos seus interesses e necessidades e escolhendo as estratégias pedagógicas adequadas ao perfil pedagógico de cada aluno.

- Trabalhar conteúdos que possibilitem o acesso a mais informações, se assim se desejar, diversificados, baseados em factos reais, centrados no aluno e nas suas necessidades e, se possível, dinâmicos, isto é, que permitam que o aluno explore mais determinadas vertentes e outras menos.

- Aceitar que o conjunto dos suportes para a acção, isto é, os recursos utilizados num processo de aprendizagem formal são determinantes para o sucesso e a eficiência dessa aprendizagem. A aceitação deste princípio conduz à necessidade de proporcionar recursos de aprendizagem interessantes e estimulantes, entre os quais os recursos hipermédia, nas modalidades verbal, sonora, musical, imagética, com e sem animação e mistas.

- O docente deve desempenhar um papel de facilitador da aprendizagem. Deve organizar e coordenar o processo de ensino/aprendizagem, definindo objectivos realistas e adequados ao grupo de alunos com quem vai trabalhar, seleccionando conteúdos significativos, propondo tarefas, actividades e exercícios – de treino e de consolidação –, escolhendo as estratégias pedagógicas mais adequadas e organizando o processo de avaliação. Deve, também, estimular o rigor intelectual, promover a pesquisa da informação, a sua triagem, a sua análise e a

sua síntese, motivar os alunos, guiá-los na prossecução dos seus projectos e ajudá-los a desenvolverem o espírito crítico e de autonomia. Deve, ainda, proporcionar situações em que o aluno possa mobilizar o seu novo saber para testar a sua operacionalidade e os seus limites e situações de reflexão explícita sobre a forma como integrou o novo saber, ou seja, situações de reflexão metacognitiva. Deve, por fim, apresentar modelos positivos a imitar, valorizar um determinado comportamento ou conteúdo em termos da sua utilidade e mostrar uma reacção muito positiva ao aluno que progride.

Assim, consideramos desejável que a estrutura dos EILCs promova um processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa balizado pelos princípios orientadores do paradigma educacional actual que acabámos de destacar e de enumerar.

1.2. CONTRIBUTOS DA POLÍTICA LINGUÍSTICA EUROPEIA

Para termos uma visão global sobre o que deverá ser a aprendizagem de uma LE⁴⁰ no contexto de um curso intensivo de línguas para alunos Erasmus, isto é, sobre a estrutura teoricamente mais adequada e recomendável de um EILC, além da clarificação da nossa própria filosofia da educação, necessitamos conhecer a política linguística e a política linguística educativa preconizadas pela União Europeia, que é a entidade que financia estes cursos e os promove. Pensamos que a metodologia a seguir para conhecermos as políticas linguísticas e as políticas linguísticas educativas europeias é fazer uma análise dos documentos considerados por nós mais significativos sobre estas duas temáticas produzidos pela própria União, quer documentos oficiais de divulgação de princípios e directivas quer documentos de divulgação de resultados de estudos levados a cabo sob a égide da mesma quer de documentos pedagógicos a serem

⁴⁰ Entendemos que a ‘aprendizagem de uma língua’ é um processo «pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional.» *QECR*, 2001: p.196.

utilizados no contexto do ensino /aprendizagem das línguas concebidos sob orientação da mesma (como, por exemplo, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*⁴¹ (QECR ou *Quadro*), o *Portfolio Europeu das Línguas* e o *Passaporte de Línguas Europass*).

1.2.1. Política linguística da União veiculada através de documentos oficiais

Em vários documentos-chave, quer em recomendações quer em planos de acção quer em pesquisas/estudos quer em relatórios quer em directivas quer em comunicações, sobre a política educativa, sobre a política linguística e sobre a **política linguística educativa** da União Europeia, principalmente os documentos publicados a partir da Cimeira de Lisboa – comumente referida como a Estratégia de Lisboa, lançada em 2000 e aprovada pelos Países-Membros em Março de 2002 – e os emanados da Comissão das Comunidades Europeias, do Comité Director da Educação do Conselho da Europa, da Divisão das Políticas Linguísticas e do Centro Europeu para as Línguas Vivas (CELV), é visível que as mesmas políticas assentam em quatro pilares fundamentais e se pautam claramente, desde o primeiro momento, pelos princípios do **multilinguismo/plurilinguismo**, da **mobilidade**, favorecedora e dinamizadora do conhecimento de novas línguas e culturas, da **utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC)** nos sistemas formativos e, em particular, **no contexto da aprendizagem das línguas** e da **aprendizagem autónoma das mesmas**. Vamos, então, passar em revisão alguns documentos oficiais que consideramos significativos para explicitar a política linguística da União Europeia.

São vários os documentos da União Europeia em que é visível a sua ideologia pluralista e o incentivo ao **multilinguismo/plurilinguismo**.

⁴¹ Disponível em http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

Segundo Juan Cobarrubias⁴², as políticas linguísticas de um Estado, ou de um conjunto de Estados, podem ser influenciadas por várias ideologias, nomeadamente, a *ideologia da assimilação* – que preconiza que os falantes de uma língua dominante sejam capazes de utilizar plenamente a língua dominante –, a *ideologia pluralista* – que defende que os falantes de vários grupos linguísticos têm o direito igualitário de manter e de utilizar as suas línguas –, a *ideologia vernacular* – que privilegia as línguas vernáculas contra línguas internacionais ou a língua materna contra a língua oficial – e a *ideologia internacionalista* – que defende a introdução de uma língua universal que se constitui como língua oficial ou de educação.

Ora, dos documentos da União Europeia relativos à sua política linguística transpira uma *tendência ideológica* muito assumidamente *pluralista*, o que significa que a União defende fortemente a preservação e a divulgação das línguas locais dos Estados-Membros, bem como o incentivo à aprendizagem das línguas mais procuradas (Inglês, Francês, Alemão, Espanhol e Russo) e à aprendizagem das menos ensinadas e das menos estudadas no mesmo espaço, como, por exemplo, o Português; logo, é clara a defesa do multilinguismo e do plurilinguismo.

Neste contexto, *multilinguismo* significa que várias línguas são faladas ou estão presentes numa determinada região geográfica e a capacidade de uma pessoa utilizar várias línguas. Este termo é, portanto, ambíguo, porque ora é usado no primeiro sentido ora é usado no segundo ora é usado em ambos os sentidos⁴³. No nosso trabalho, se não fizermos nenhuma especificação prévia, usaremos o termo multilinguismo no primeiro sentido referido. Plurilinguismo é um termo mais específico e significa, por um lado, uma competência, a *competência plurilingue*, a competência de comunicar, linguisticamente, em várias línguas e de interagir, culturalmente, em várias culturas, isto é, possuir a habilidade/competência de usar e aprender várias línguas. Por outro lado, o *plurilinguismo* também é um valor, o valor fundador da tolerância linguística, que

⁴² Citado no relatório *Introduction au contexte européen actuel concernant l'enseignement des langues : un kit pédagogique*, pág. 7, disponível no endereço:

<http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizar.pdf>

⁴³ Confronte-se, por exemplo, o documento “Um novo quadro estratégico para o multilinguismo”, p.3.

consiste em encarar e aceitar de uma forma positiva a diversidade linguística. Os dois termos que acabámos de definir serão sempre usados ao longo deste trabalho nestas acepções.

Como afirma Leonard Orban⁴⁴, o primeiro Comissário europeu para o multilinguismo, desde os primórdios da UE que o multilinguismo faz parte do seu código genético, isto é, desde a época do Tratado de Roma (1958) que a política, a legislação e as práticas comunitárias defendem o multilinguismo, apesar de nessa época não haver ainda uma política linguística coerente e abrangente e de a preocupação ser apenas relativa ao regime linguístico a adoptar para as instituições europeias.

É, sobretudo, após o Tratado de Maastricht (1992) que surge a promoção da aprendizagem das línguas oficiais e do plurilinguismo. Actualmente, desde os primórdios do novo século, a UE introduziu uma *política inclusiva de aprendizagem das línguas*, tentando promover a aprendizagem de todas as línguas, nomeadamente as línguas regionais e as minoritárias ou as migrantes. Sob a égide do actual Presidente da Comissão, o português José Manuel Durão Barroso, a Comunidade estipulou que o multilinguismo se tornasse em si mesmo uma área política comunitária e se tornasse uma pasta autónoma, que foi atribuída a Leonard Orban, em 1 de Janeiro de 2007.

Os próprios cidadãos da UE, bem como falantes de outras línguas não pertencentes à Comunidade, também são de opinião que a diversidade linguística da UE é um activo a proteger, como o comprova a síntese dos resultados de uma consulta pública da Comissão Europeia sobre o multilinguismo, realizada entre Setembro e Novembro de 2007, junto de 2419 cidadãos⁴⁵.

Como refere uma das comunicações da Comissão das Comunidades Europeias, “Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum.”, a UE tem, em 2008, 500 milhões de cidadãos, 27 Estados-Membros, 3 alfabetos, 23 línguas oficiais, 60 línguas minoritárias e 175 nacionalidades a viverem dentro das suas

⁴⁴ http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/policies/doc/sp_070227_PT.pdf

⁴⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/sum_pt.pdf

fronteiras⁴⁶, o que é considerado como uma riqueza cultural dificilmente igualável em qualquer outro continente.

O documento “Rumo a uma estratégia abrangente para o multilinguismo na União Europeia”⁴⁷ acrescenta que, presentemente, são faladas e utilizadas pelo menos 450 línguas diferentes nos territórios dos Estados-Membros, o que quase transforma a Europa numa verdadeira Torre de Babel, se não forem tomadas medidas para o incentivo à aprendizagem das línguas, em contexto formal de aprendizagem e em contextos não formais, e se não forem tomadas medidas que agilizem e generalizem a todas as faixas etárias esse processo de aprendizagem. Assim, o mesmo documento insiste na importância da sensibilização de todos os cidadãos europeus para os benefícios da aprendizagem linguística e da competência plurilingue.

Em múltiplos documentos da Comunidade Europeia, encontramos também a defesa do princípio do incentivo à **mobilidade** de cidadãos, em particular dos jovens, em contextos educativos formais e em contextos não formais, tais como no âmbito do voluntariado e do trabalho comunitário, pois que só desta forma, defende a Comunidade, os cidadãos europeus estarão preparados para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento e da tecnologia que o futuro nos trará e só assim a Europa poderá tornar-se uma potência mais competitiva e com um espírito de cidadania mais desenvolvido porque mais consciente da sua própria identidade europeia.

A própria União tem vindo a adoptar um conjunto de medidas e tem vindo a implementar vários programas que permitem concretizar essa mobilidade, especialmente, de jovens, entre os 13 e os 30 anos. O actual *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* (PALV)⁴⁸ é um programa de acção, estabelecido pelo Parlamento Europeu e pelo Conselho da União Europeia, em Novembro de 2006, que tem como principal objectivo promover intercâmbios, cooperação e mobilidade entre sistemas de

⁴⁶ http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=find-c&ccl_term=WDT%3D%2819000101-%3E29991231%29&adjacent=Y&local_base=COMS

⁴⁷ http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf

⁴⁸ O endereço da Agência Nacional é o seguinte: <http://www.proalv.pt/>

ensino e formação a nível europeu. Este programa tem quatro subprogramas, *Erasmus* (*Erasmus*, *Erasmus Mundus*, *Erasmus Placements* e *Erasmus Entrepreneurs*, lançado em 2009), *Leonardo da Vinci* (direccionado para a educação vocacional e treino – VET), *Comenius* (direccionado para o ensino secundário) e *Grundtvig* (direccionado para a educação de adultos) que incentivam e promovem efectivamente essa mobilidade, no âmbito do ensino superior, do ensino profissional, do ensino secundário e da educação de adultos.

Neste contexto de apoio à mobilidade, também devem ser mencionados os Programas *Marie Curie* – programa em vigor de 2007 a 2013, com uma série de acções de financiamento, de apoio, no ensino superior, à formação, investigação e mobilidade contínuas de cientistas altamente qualificados –; *Juventude em Acção* – em vigor também de 2007 a 2013 e que tem como objectivo apoiar a mobilidade de jovens europeus, nos Estados-Membros e noutros países parceiros, no âmbito da educação e formação, mas também do emprego e do voluntariado – e *Cultura* – em vigor no mesmo período dos anteriores e que tem como objectivos promover mobilidade para países vizinhos dos que trabalham no sector cultural, encorajar circulação transnacional de produtos culturais e incentivar o diálogo intercultural.

O relatório dos peritos de alto nível do Fórum para a Mobilidade, datado de 2008 e intitulado *Making Learning Mobility an Opportunity for All*⁴⁹, defende mesmo, como objectivo a longo prazo, que a União generalize a todos os jovens, entre os 16 e os 29 anos, a mobilidade em contexto de aprendizagens formais e não formais, isto é, que a possibilidade de os jovens europeus viverem durante um tempo num outro país se transforme na regra e deixe de ser uma excepção, como acontece actualmente, em que apenas 4% dos europeus se moveram para um Estado-Membro e 3% para um país fora da União. O documento propõe, como objectivos a curto prazo, que, em 2012, haja mobilidade efectiva para pelo menos 15% da população jovem; que, em 2015, a mobilidade atinja os 30% e que, em 2020, atinja os 50%. Estas oportunidades de mobilidade devem ocorrer ao nível do ensino secundário, das licenciaturas, dos

⁴⁹ http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf

mestrados, dos doutoramentos, dos estágios, das aprendizagens, do trabalho de voluntariado e do treino profissional, dentro e fora da União.

Os tipos de mobilidade que o documento preconiza são a *mobilidade para a aprendizagem e desenvolvimento pessoal*, em contextos formais de aprendizagem e em contextos não formais; a *mobilidade organizada de aprendizagem*, que, segundo o documento, é uma mobilidade com a finalidade de adquirir ou aperfeiçoar determinadas competências ou créditos numa determinada área, por exemplo, para realizar estágios; a *mobilidade na Europa e nos restantes países parceiros*; a *mobilidade física* e a *mobilidade virtual*, sendo que todos os tipos, no fundo, são de mobilidade para a aprendizagem.

A defesa acérrima da mobilidade para a aprendizagem assenta nas vantagens que esta mobilidade demonstra ter, segundo o documento, no âmbito da valorização pessoal; do desenvolvimento do espírito de cidadania e de identidade europeia; da maior abertura de espírito para a alteridade; do conhecimento, inspiração e divulgação de produtos culturais; do incremento da aprendizagem de línguas; da colaboração interinstitucional e da livre circulação de cérebros e, por fim, no âmbito da produtividade e da inovação.

Naturalmente, o relatório prevê necessidade de formação linguística acrescida para estes cidadãos, porque considera que um dos maiores obstáculos à mobilidade é o desconhecimento da língua e da cultura do país de acolhimento. Assim, preconiza a necessidade estratégica de todos aprenderem uma segunda e uma terceira línguas europeias, a aprendizagem de línguas quer no sistema de ensino formal quer em situações informais de aprendizagem quer ao longo da vida quer no âmbito do chamado ‘*VET sector*’ (*Vocational Education and Training*) – ou seja, a aprendizagem de línguas direccionada para fins específicos no mundo do trabalho e do emprego – e, ainda, um período de mobilidade para o país cuja língua se está a aprender. Preconiza, também, a implementação de pequenos períodos de mobilidade, por exemplo, durante o Verão, para a frequência de módulos de cursos de língua e cultura.

Encontramos, também, muitos documentos oficiais da União Europeia em que é sublinhada a importância que esta concede ao incentivo da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (**TIC**) como ferramentas educativas em todos os ciclos de ensino formal, com particular incidência no ensino/aprendizagem das línguas⁵⁰. Também e, especialmente, no contexto da aprendizagem não formal, em particular das línguas, é concedida uma atenção especial à utilização das TIC, dos meios de comunicação social e de actividades culturais e lúdicas⁵¹.

É também patente em variadíssimos documentos oficiais a importância concedida pela UE ao desenvolvimento da competência plurilingue, isto é, à possibilidade de **aprender várias línguas**⁵², em particular as línguas menos faladas e menos estudadas no espaço europeu. A capacidade de **aprendizagem autónoma de línguas**, ao longo da vida, é também muito valorizada nos mesmos documentos, pois que, frequentemente, a frequência do sistema de ensino formal não proporciona o domínio de uma ou várias línguas, além da língua materna.

Segundo o estudo de 2006 “Os europeus e as suas línguas”⁵³, 44% dos europeus, excluindo a sua língua materna, não fala suficientemente bem nenhuma outra língua para poder manter uma conversa. Ainda segundo o mesmo documento, no caso particular de, por exemplo, Espanha, Itália e Portugal estas percentagens são ainda mais altas, atingindo, respectivamente, os 56%, 59% e 58%. Daí que, para assinalar o ano de 2008 como o Ano Europeu do Diálogo Intercultural, a Comissão tenha instituído um grupo de intelectuais para o diálogo intercultural – presidido por Amin Maalouf e integrado, entre outros, pelo filósofo português Eduardo Lourenço –, o Grupo Consultivo da Comissão para o Multilinguismo e o Diálogo Intercultural. Este grupo propôs, entre outras medidas, a implementação e a divulgação na UE do conceito de

⁵⁰ http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf

⁵¹ http://infoeuropa.euroid.pt/opac/?func=find-c&ccl_term=WDT%3D%2819000101-%3E29991231%29&adjacent=Y&local_base=COMS, p.11.

⁵² Confronte-se, a título de exemplo, os documentos “Recommandation N° R (82)18” e “Recommandation N° R (98)6”.

⁵³ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf

‘língua adoptiva pessoal’⁵⁴. Na perspectiva do grupo, todos os cidadãos deveriam escolher uma língua de adopção, distinta da sua língua materna e da sua língua de comunicação internacional, uma espécie de segunda língua materna. Essa língua seria aprendida intensamente, correntemente falada e escrita, e faria parte do percurso escolar e do currículo profissional de cada um.

Vamos, então, agora, passar em revisão alguns documentos significativos e paradigmáticos para a definição da política linguística actual da Comunidade.

♦ Em 1982 e em 1998, o Comité dos Ministros do Conselho da Europa (os países da União Europeia, unidos por uma parceria económica e política, criaram instituições que asseguram o funcionamento da UE e adoptam legislação: o Parlamento Europeu, que é constituído por representantes dos cidadãos dos Estados-Membros, o Conselho da União Europeia ou Conselho da Europa, que representa os governos nacionais, e a Comissão Europeia, que representa o interesse comum da UE) divulgou a “**Recommandation N° R (82)18**”⁵⁵ e a “**Recommendation N° R (98)6**”⁵⁶, respectivamente, que recomendam aos Estados-Membros a implementação e a divulgação de um conjunto de medidas relativas à aprendizagem e ao ensino das línguas modernas.

Pela pertinência que adquirem no âmbito do nosso trabalho, interessa-nos destacar algumas medidas preconizadas nos dois documentos que estamos a citar, especificamente as relativas:

— à necessidade de todos os cidadãos da União terem acesso a meios que lhes permitam conhecer as línguas dos Países-Membros;

⁵⁴ http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf, pág. 10.

⁵⁵

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2>

⁵⁶

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

— à promoção, encorajamento e apoio dos esforços dos professores e dos alunos para utilizarem sistemas de aprendizagem de línguas assentes nas necessidades, motivações, características e recursos dos últimos;

— ao incentivo e à promoção de investigação na área dos métodos e dos materiais de aprendizagem de línguas mais adequados aos objectivos de aprendizagem de cada cidadão;

— ao encorajamento das instituições de todos os níveis de ensino, nomeadamente o ensino superior, oferecerem programas de aprendizagem de línguas ou do seu aperfeiçoamento;

— à necessidade de desenvolver competências interculturais aos cidadãos dos Estados-Membros;

— à promoção do multilinguismo no espaço europeu, inclusivamente, através de programas de ensino modulares, que têm como objectivo o desenvolvimento de competências linguísticas parciais, e através da utilização das TIC, para alargar o ensino das línguas e a oferta de materiais de aprendizagem;

— ao encorajamento das instituições para que desenvolvam nos seus alunos a capacidade de estudo autónomo das línguas, a capacidade de aprender a aprender;

— e, finalmente, as relativas à necessidade de, na formação dos professores de línguas, os preparar para o uso das novas tecnologias, de modo a que aprendam a rentabilizá-las no dia a dia da sua profissão.

♦ Em 1995, a Comissão Europeia publicou o livro branco, intitulado *Enseigner et Apprendre. Vers la Société Cognitive*.⁵⁷ O objectivo geral deste documento é o de ajudar os Estados-Membros da União Europeia a traçar um caminho em direcção a uma sociedade nova e de identificar as principais linhas de acção nos domínios da educação e da formação que conduzam a uma sociedade do conhecimento, produtiva, competitiva, inovadora e integradora. Para construir uma sociedade europeia com as características que enunciámos atrás, basicamente, este livro branco prevê três linhas de evolução para

⁵⁷ http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

a educação e para a formação, que não deverão estar nunca desligadas do mundo do trabalho, sendo a primeira no sentido da **autonomia das instituições educativas** para, de uma forma flexível, rapidamente se adaptarem às necessidades e às características dos públicos que as frequentam; a segunda no sentido da **avaliação** a realizar pelas mesmas instituições, de forma a determinarem quais as necessidades formativas do mundo do trabalho e a darem resposta a essas necessidades, adaptando a formação profissional, inicial e contínua, à situação do mercado de emprego; a terceira consiste na **atenção** a prestar aos **públicos em dificuldades**, tais como emigrantes e filhos de emigrantes, os socialmente menos favorecidos, os desintegrados e os que estão em risco de se tornarem marginais.

O documento que temos vindo a citar propõe-se traçar algumas linhas de acção que ajudem a União Europeia a transformar-se numa sociedade com as características referidas atrás, mais especificamente, cinco linhas de acção, que são as seguintes: encorajar a aquisição de novos conhecimentos, aproximar a escola das empresas, lutar contra a exclusão, dominar três línguas comunitárias e tratar no mesmo plano o investimento físico e o investimento em formação. Destas cinco linhas de acção, interessa-nos centrar na primeira, **encorajar a aquisição de novos conhecimentos**, e na quarta, **dominar três línguas comunitárias**.

No que diz respeito à primeira linha de acção, este livro branco preconiza, entre outras medidas, a implementação de um suporte à mobilidade – porque a mobilidade geográfica alarga os horizontes individuais, estimula a agilidade intelectual e aumenta a cultura geral das pessoas que a vivem, portanto reforça a aptidão para aprender, a qual deve ser estimulada – e a introdução das novas tecnologias da comunicação ao serviço da educação e da formação – porque estas também têm potencialidades formativas, uma vez que facilitam e agilizam o acesso rápido à informação. No que diz respeito à quarta linha de acção, dominar três línguas comunitárias, considera que ela é indispensável para que os cidadãos europeus possam beneficiar das possibilidades pessoais e profissionais que a abertura das fronteiras dos Estados-Membros proporciona. Considera

também que ela deve ser alargada a todos os cidadãos da União e não ser apenas reservada a uma elite restrita.

♦ Em 2001, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa divulgou a “**Recommandation 1539 (2001)**”⁵⁸, consagrada ao Ano Europeu das Línguas. Esta recomendação reitera a necessidade dos Estados-Membros apoiarem e desenvolverem iniciativas que ajudem a promover o princípio do multilinguismo e o desenvolvimento da competência de comunicar em várias línguas e culturas – competência plurilingue –, através de abordagens diversificadas e inovadoras, isto é, através de métodos de ensino/aprendizagem motivadores e adaptados às necessidades individuais dos estudantes.

♦ Em 2002, o Conselho da Educação da Comissão Europeia subscreveu um programa de trabalho, “Education and Training 2010” (“Educação e Formação 2010”), “**Programa de Trabalho Pormenorizado sobre o Seguimento dos Objectivos dos Sistemas de Educação e Formação na Europa**”⁵⁹, a ser implementado num período de dez anos. Aprovado pelo Conselho da União Europeia, os princípios consignados nesse programa constituem-se como a nova moldura estratégica da cooperação europeia no campo da educação. No referido documento são definidos três objectivos estratégicos gerais que deverão ser atingidos por todos os Países-Membros até 2010. Vamos apenas centrar-nos em dois deles, que são os que nos interessam no nosso âmbito de trabalho.

O primeiro objectivo estratégico é “melhorar a qualidade e a eficácia dos sistemas de educação e de formação na UE” e, para atingir este objectivo, definem-se vários objectivos específicos, entre os quais destacamos o objectivo “desenvolver as competências necessárias à sociedade do conhecimento”, que serão, entre outras, nas

⁵⁸ http://www.irre-vda.org/nuovairre/gi_erre_am/deposito/rec_1539.pdf

⁵⁹ http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf

áreas das línguas estrangeiras, das TIC e de aprender a aprender.⁶⁰ No que diz respeito, especificamente, à área das TIC, o documento citado preconiza o seguinte:

“As TIC devem ser utilizadas para melhorar a qualidade da educação ministrada. É necessário incentivar as práticas em que as TIC têm um impacto positivo sobre o ensino e a aprendizagem, a fim de que os sistemas educativos possam integrar as abordagens centradas no aluno que tomam plenamente em conta as variações de tipos de aprendizagem e de necessidades pedagógicas da população estudantil.”⁶¹

O terceiro objectivo estratégico é “abrir ao mundo exterior os sistemas de educação e de formação”. Para atingir este objectivo, definem-se vários objectivos específicos, entre os quais destacamos os seguintes: “melhorar a aprendizagem de línguas estrangeiras” – porque, segundo o documento, o conhecimento de línguas faz parte das competências essenciais da sociedade do conhecimento. Para atingir este objectivo específico, defende o documento que é necessário melhorar os métodos de ensino das línguas estrangeiras⁶² – e “incrementar a mobilidade e os intercâmbios”, impulsionados pelos Programas *Sócrates*, *Leonardo da Vinci* e *Juventude*.⁶³

♦ Ainda em 2002, no âmbito do programa de trabalho “Educação e Formação para 2010”, a Comissão Europeia criou vários grupos de trabalho, nomeadamente um grupo de trabalho específico, composto por peritos europeus, cuja função é ajudar a planear e a implementar a política de multilinguismo defendida pela mesma Comissão no espaço europeu. Esta política de multilinguismo, basicamente, deve conduzir à preservação da diversidade linguística na Europa e deve permitir criar as condições necessárias para que cada cidadão europeu possa dominar, pelo menos, duas línguas além da sua língua materna.

⁶⁰ *Doc. Cit.* p. 7 e 8, disponível no endereço:

http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf

⁶¹ *Idem*: p.9.

⁶² *Idem*: p.14.

⁶³ *Idem*: p.15.

Deste grupo de trabalho saíram vários documentos⁶⁴, nomeadamente, recomendações políticas⁶⁵ aos Países-Membros e o plano de acção “**Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006**”⁶⁶, divulgado em 2003, o qual reforça a riqueza cultural que representa o multilinguismo europeu e a importância estratégica de dominar várias línguas – importância esta corroborada pelos apoios financeiros dados pelos Programas *Sócrates*, *Leonardo da Vinci* e *Juventude* a acções ou projectos com o objectivo específico de aprendizagem de línguas ou outros com ele correlacionados, os quais, em conjunto, ascendem a cerca de 30 milhões de euros anuais.

O grupo de trabalho referido atrás começou por elaborar um conjunto de recomendações políticas que deverão ser acatadas por todos os Estados-Membros. De entre elas, destacamos as duas seguintes, que passamos a citar textualmente⁶⁷:

- “Para desenvolver as capacidades de «aprender a aprender» e para facultar às pessoas a possibilidade de continuar a desenvolver as competências linguísticas depois de deixarem a escola, um forte elemento de aprendizagem autónoma deve ser introduzido nos cursos de línguas. Os alunos devem aprender a utilizar instrumentos de aprendizagem autónoma, assim como instrumentos que apoiem o controlo e a autoavaliação dos progressos e do processo de aprendizagem (como por ex. o DIALANG ou a Carteira Europeia das Línguas).”
- “A introdução de tecnologias de informação, de comunicação e multimédia como parte integrante de uma moldura metodológica e didáctica coerente pode constituir um bem precioso no ensino e aprendizagem de línguas. Os professores de línguas devem aprender a utilizar estas tecnologias.”

O já referido plano de acção “Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006”⁶⁸ defende ainda que as competências linguísticas são habilidades que todos os cidadãos necessitam no âmbito da aprendizagem/treino, do emprego, dos intercâmbios culturais e da sua própria realização pessoal; por isso, considera que é muito importante que todos os Estados-Membros da UE tomem

⁶⁴ http://ec.europa.eu/education/policies/2010/objectives_en.html#language

⁶⁵ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/recom_pt.pdf

⁶⁶ http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Existe também a versão portuguesa disponível no endereço: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF>

⁶⁷ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/recom_pt.pdf

⁶⁸ http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

medidas que assegurem a prossecução de três objectivos gerais: *incentivar a aprendizagem das línguas ao longo da vida, melhorar o ensino das mesmas e promover um ambiente estimulante para a sua aprendizagem*. Estes três objectivos gerais enunciados desdobram-se em vários objectivos específicos, dos quais vamos apenas destacar alguns que revelam maior interesse para o contexto do nosso trabalho.

Assim, para *incentivar a aprendizagem das línguas ao longo da vida*, o plano de acção considera que os Estados-Membros devem promover a aprendizagem de mais duas línguas além da língua materna, começando o mais cedo possível, de forma a que os cidadãos europeus adquiram não apenas o seu conhecimento passivo mas uma competência comunicativa efectiva, que não terá que ser obrigatoriamente igual à de um falante nativo, podendo incidir em competências de compreensão (ler e ouvir) e/ou de expressão (falar e escrever). Além desta competência, deverão, também, adquirir competências interculturais e a competência de aprender a aprender uma língua, sob orientação de um profissional ou de forma autónoma. Defende também que os Estados-Membros devem incentivar a oferta em meio escolar, no ensino secundário, de uma aprendizagem integrada de conteúdos numa LE – *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) ou *Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère* (EMILE) ou Aprendizagem Integrada de Línguas e Conteúdos (AILC) – o que permitirá aos alunos pôr em prática de imediato as suas competências linguísticas numa determinada língua. A ser implementada, esta medida é duplamente proveitosa, cria condições para os alunos desenvolverem o conhecimento activo de uma língua e proporciona mais tempo de prática linguística sem aumentar a carga horária semanal do plano de estudos. No âmbito do ensino superior, considera que os Estados-Membros devem criar condições para que todos os estudantes possam fazer um período de estudos fora do país, sendo desejável que todos possam obter qualificação linguística que fique registada no diploma do curso que realizaram. Finalmente, entende que os países da UE devem promover o ensino/aprendizagem de um leque de línguas o mais vasto possível, que deve incluir não só as mais faladas da União mas também as menos faladas e as menos conhecidas, bem como as línguas dos novos Países-Membros.

Para *melhorar o ensino das línguas*, o plano de acção considera que os Estados-Membros devem incentivar os professores das línguas a utilizarem os múltiplos instrumentos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, muitos deles financiados pela própria União e disponíveis gratuitamente *online*, criados expressamente para esse fim, como, por exemplo, os publicitados na plataforma *Galanet*⁶⁹ ou no portal do *Lingu@net Europa*⁷⁰.

Para *promover um ambiente estimulante para a aprendizagem de línguas*, o plano de acção preconiza o fomento de comunidades favoráveis às línguas, que os residentes temporários podem impulsionar. Postula também o potencial único da Internet para proporcionar aprendizagem de línguas, defendendo o recurso a módulos de aprendizagem de línguas na Web quer como complemento do trabalho levado a cabo por um professor de línguas quer como forma de aprendizagem autónoma de línguas.

Ora, se analisarmos a mobilidade de alunos do ensino superior à luz do último documento que estamos a citar, facilmente concordaremos que se trata de uma iniciativa com potencialidades excepcionais de aprendizagem linguística, pois a ida destes alunos para um determinado país incentiva-os fortemente a aprender a língua do país de acolhimento; obriga o sistema educativo desse país a encontrar as melhores, as mais rápidas e, eventualmente, novas formas de pôr estes alunos a dominar essa mesma língua e, portanto, a melhorar o processo de ensino das línguas e, por fim, propicia a criação de um ambiente estimulante para a aprendizagem das línguas, quer para os alunos que chegam quer para os próprios colegas da instituição que os acolhe. Além de que esta realidade proporciona a aquisição de competências interculturais, porque há um contacto efectivo entre os alunos em mobilidade e o povo que os acolhe; de aprendizagem integrada de conteúdos durante o período de mobilidade e, eventualmente, de aprendizagem de uma língua menos falada, diferente das oferecidas pelo sistema educativo formal do país de origem.

⁶⁹ <http://www.galanet.be/>

⁷⁰ <http://www.linguanet-europa.org/plus/welcome.htm>

♦ Em 2004, a Comissão Europeia publicou o quadro de referência para o perfil europeu do professor de línguas do século XXI, elaborado sob a direcção de Michael Kelly, intitulado *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*⁷¹, que pretende ser uma base de trabalho que pode ser adaptada aos programas de formação já existentes e às necessidades de cada país da Europa.

O traçado do perfil foi obtido com base na observação do *modus faciendi* de onze instituições europeias especializadas na formação de professores de línguas e com base na consulta de um grupo consultivo, constituído por oito especialistas, peritos europeus na formação de professores de línguas estrangeiras, e por doze formadores europeus de professores de línguas estrangeiras, todos eles representando uma vasta cobertura geográfica da Europa, vários domínios de especialidade e uma reconhecida experiência no âmbito do tema do estudo.

O relatório estrutura-se em quatro secções e debruça-se sobre a estrutura dos programas de formação, saberes e competências cruciais, estratégias pedagógicas e valores a transmitir através do ensino das línguas, propondo que os programas de formação de ensino de línguas assentem em quarenta elementos-chave. Não nos interessa neste contexto fazer uma análise detalhada de todos eles, mas afigura-se-nos importante uma reflexão sobre alguns, nomeadamente, os números 17, 18, 22, 24, 26, 31 e 34.

Assim, entre outros, o relatório propõe que, em termos de saberes e de competências, os futuros professores de línguas tenham **formação em tecnologias de informação e comunicação** aplicadas à sua utilização pedagógica na sala de aula (17) e formação nestas mesmas tecnologias para planificação pessoal, organização e descoberta de recursos para o ensino/aprendizagem de línguas (18).

No que diz respeito a estratégias pedagógicas, o relatório preconiza, entre outros elementos, **formação sobre: formas de adaptar o processo de ensino/aprendizagem ao contexto educativo e às necessidades individuais dos alunos** (22); **métodos de aprender a aprender** (24); estratégias específicas para **aprendizagem autónoma das**

⁷¹ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf

línguas (26); a metodologia de investigação-acção (31) e a utilização do *Portfolio Europeu das Línguas para autoavaliação* (34).

O elemento-chave número 17 diz respeito à necessidade de formar os professores de línguas estrangeiras no âmbito das tecnologias de informação e comunicação (TIC) aplicadas ao contexto da sala de aula de línguas. O elemento-chave número 18 aponta para a necessidade de formar os mesmos professores no mesmo âmbito, mas com o objectivo de planificação pessoal, organização e descoberta de recursos para o ensino/aprendizagem de línguas. Segundo o Quadro de Referência, a utilização das TIC no contexto do ensino/aprendizagem das línguas tem, entre outras, as vantagens de ajudar a desenvolver a autonomia do aluno e de facilitar o acesso a documentação autêntica e a recursos múltiplos e variados que podem ajudar a desenvolver várias competências linguísticas, quer no âmbito da compreensão quer no da expressão.

O elemento-chave número 22 preconiza a necessidade de formar os professores de línguas de forma a prepará-los para a flexibilidade metodológica, porque estes devem conseguir adaptar o processo de ensino/aprendizagem das línguas ao contexto educativo e às necessidades individuais dos alunos, isto é, devem ser capazes de implementar uma abordagem da aprendizagem das línguas centrada no aluno, remando contra a corrente predominante em vigor que é a da abordagem da aprendizagem das línguas centrada no professor. Segundo o Quadro de Referência, a capacidade de adaptar o ensino/aprendizagem das línguas a um público específico com objectivos específicos é determinante para o sucesso da aprendizagem de uma língua e para a criação de um ambiente de sala de aula inclusivo, porque os públicos podem ser muito heterogéneos, procederem de contextos diversificados e terem objectivos de aprendizagem muito díspares.

O elemento-chave número 24 refere-se à necessidade de os professores de línguas conhecerem as formas de aprender a aprender línguas, isto é, terem consciência explícita de que qualquer processo de aprendizagem implica a organização do tempo da mesma, a monitorização dos seus progressos, – nomeadamente, através do processo de

autoavaliação – a identificação de áreas fortes e de áreas deficitárias no processo e o reconhecimento da existência de diversas técnicas/estratégias de aprendizagem e do seu contributo para as aquisições realizadas. Segundo o Quadro de Referência, a capacidade de conhecer formas de aprender a aprender facilita a compreensão das necessidades dos alunos e habilita o professor para usar diferentes estilos de ensino, de forma a assegurar a motivação de todos os estudantes e uma aprendizagem efectiva para cada um deles.

O elemento-chave número 26 diz respeito à necessidade de os professores de língua conhecerem estratégias de aprendizagem autónoma das línguas, não só para eles próprios continuarem a desenvolver o domínio da LE que ensinam mas também para recomendarem tarefas aos alunos que os ajudam a desenvolver competências linguísticas fora da sala de aula e sem orientação explícita do professor, isto é, os professores de línguas devem ser capazes de integrar actividades de aprendizagem baseadas na sala de aula e actividades de aprendizagem independente, que são aquelas que mais facilmente podem ser levadas a cabo no processo de aprendizagem ao longo da vida. Segundo o Quadro de Referência, os recursos virtuais, os centros de línguas, os ambientes de aprendizagem multiculturais, bem como cursos e materiais de actualização desempenham um importante papel no domínio da aprendizagem autónoma das línguas.

O elemento-chave número 31 aponta para a necessidade de os professores de línguas conhecerem e praticarem a investigação-acção, pois esta prepara-os para identificarem um problema, para investigarem sobre ele, para reflectirem e implementarem um plano de acção que ajude a resolver esse problema e para a avaliação dos resultados obtidos com essa solução. Segundo a mesma fonte, é muito útil para os professores de línguas conhecerem o valor da investigação-acção, os passos que ela envolve e a forma como se realiza, porque isso os ajuda a avaliarem criticamente o impacto das estratégias pedagógicas que usam na sala de aula.

Finalmente, o elemento-chave número 34 reporta-se à necessidade de os professores de línguas utilizarem o *Portfolio Europeu das Línguas* para a sua própria autoavaliação, pois o seu preenchimento não só conduz à criação de um documento comprovativo das suas competências e experiências linguísticas como os ajuda a terem

uma consciência mais explícita dos diversos métodos e abordagens no processo de ensino/aprendizagem das línguas.

♦ Um dos relatórios de pesquisa e desenvolvimento do CELV, o relatório intitulado *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique*⁷², datado de 2004, é um dos documentos publicados pelas Edições do Conselho da Europa que consideramos deveras importante no contexto do nosso trabalho.

Organizado em três partes, A, B e C (Figura 1.2), o documento apresenta na primeira uma breve reflexão sobre a política linguística da UE, sobre as políticas linguísticas dos respectivos Países-Membros e sobre dois instrumentos didáticos e pedagógicos importantíssimos, o *Quadro Comum Europeu de Referência para as línguas (QECR)* e o *Portfolio Europeu das Línguas (Portfolio)*; na segunda parte – a mais importante no contexto do nosso estudo –, organizada em quatro blocos, o documento apresenta uma reflexão sobre a responsabilidade, os papéis e as tarefas do professor de línguas (bloco 1), sobre as competências (bloco 2), sobre os recursos (bloco 3) e sobre o esboço do perfil dos alunos que aprendem línguas (bloco 4); na terceira parte, o documento coloca à disposição de qualquer professor de línguas um conjunto de ferramentas, na sua grande maioria questionários, que o podem ajudar a organizar/sistematizar ideias e a autoavaliar o seu próprio desempenho e as suas necessidades formativas.

Embora todo o documento seja muito importante, vamos apenas centrar-nos na sua **segunda parte**, a **B**. No **bloco 1** desta parte B, surgem questões relativas à **responsabilidade** do professor de línguas vivas, a **papéis** e **tarefas** do docente e à **avaliação**.

⁷² Disponível no seguinte endereço: <http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

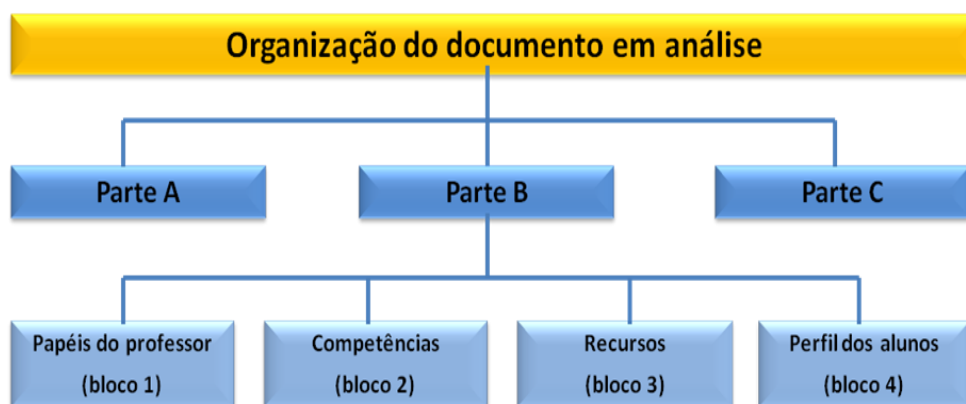


Figura 1.2 – Esquema de organização do documento em análise: (*Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique*).

No que diz respeito à responsabilidade do docente de línguas, o documento defende que este profissional tem o papel importantíssimo de facultar aos seus alunos, cidadãos europeus, um instrumento de comunicação que favoreça a compreensão mútua e a tolerância e tem a responsabilidade de saber identificar as necessidades e as expectativas dos seus alunos e de os motivar para a aprendizagem e conhecimento de outras línguas e culturas, desenvolvendo neles competências interculturais que os ajudem a relativizar o seu ponto de vista e o seu sistema de valores, de modo a perderem os seus preconceitos em relação à alteridade.

No que concerne aos papéis e tarefas do professor de línguas, o mesmo documento, fortemente influenciado pela abordagem comunicativa do ensino das línguas vivas e pelo quadro conceptual do *QEER*, enumera um conjunto significativo e alargado de papéis e tarefas docentes, alguns deles a levar a cabo aquando do planeamento, outros a cumprir no decurso e, finalmente, outros a realizar após a conclusão de um curso de línguas ou até durante todo o seu percurso profissional.

Ao *planear um curso* de línguas, é importante que o docente defina estratégias pedagógicas para identificar as necessidades e as motivações dos alunos, que escolha os conteúdos a leccionar mais adequados para ajudar o aluno a atingir os seus objectivos e que encontre as melhores formas de diversificar o ensino para que cada aluno aprenda o que pretende e adquira as competências que deseja.

No decurso de um processo orientado de aprendizagem de línguas, é muito importante que o docente desenvolva nos seus alunos competências de aprendizagem autónoma, por várias razões, não só porque aprender uma língua é tarefa de toda uma vida, mas porque, também, graças às novas tecnologias – e a todos os inumeráveis recursos de aprendizagem de línguas que elas disponibilizam – e graças a contactos linguísticos frequentes – propiciados por essas mesmas tecnologias ou pela mobilidade crescente –, as aprendizagens aleatórias e informais passam a complementar cada vez mais as aprendizagens formais em contexto escolar, sendo uma das tarefas do professor assumir o papel de assistente para fazer trabalhar em autonomia os seus alunos.

Ainda no mesmo período, isto é, no período de ensino/aprendizagem de línguas, é altamente desejável que o docente use todos os meios ao seu alcance para ajudar a desenvolver nos seus alunos as competências plurilingue e pluricultural, que, grosso modo, consistem em ter algum conhecimento, mesmo que muito relativo, de várias línguas – por exemplo, por comparação de vocabulário ou de qualquer outra unidade das línguas que conhece e das línguas em aprendizagem – e das características culturais dos povos as que falam. Essas mesmas competências são as que lhes permitirão desenvolver uma personalidade intercultural, que recusará estereótipos, preconceitos e atitudes etnocêntricas, e são as que lhes permitirão comunicar efectivamente, ainda que de forma rudimentar, com falantes de outras línguas e indivíduos de outras culturas, ajudando-os a criar entre si uma verdadeira empatia.

No que diz respeito à avaliação, o documento coloca a tónica na importância de o professor avaliar os seus alunos para os informar sobre tudo o que eles fizeram bem e sobre o que ainda têm que fazer para atingirem os seus objectivos, para melhorarem e para continuarem a aprender.

É importante também que, quer *no final de um curso* quer ao longo de toda a sua carreira profissional, o docente, através de um processo de autoavaliação constante, questione e aperfeiçoe os seus recursos, tanto os humanos (a sua própria formação científica e pedagógica, a sua experiência, o conhecimento dos alunos) como os materiais (métodos, programa, manuais, documentos autênticos, dando uma ênfase

especial às TIC, ferramentas indispensáveis no ensino das línguas). Mas este processo de autoavaliação não é só necessário e útil ao professor de línguas, ele é também igualmente importante para o próprio aluno e é tarefa do docente sensibilizá-lo para a necessidade e a importância do mesmo no contexto de uma aprendizagem responsável. Quer em contexto formal de aprendizagem de línguas quer em contexto informal de aprendizagem autónoma, é muito útil e produtivo o aluno ter consciência clara dos resultados positivos que já obteve, da forma como os conseguiu, das falhas ou das lacunas que ainda tem, bem como das formas possíveis de as colmatar e de as superar, sendo o *Portfolio* um instrumento incontornável para registar as experiências de aprendizagem de línguas já realizadas.

No **bloco 2**, encontramos uma reflexão em torno das **competências** necessárias à comunicação através das línguas. O documento distingue o conjunto das competências gerais do conjunto das competências comunicativas linguísticas propriamente ditas, no seio de uma abordagem pragmática, e que têm a ver com cada acto comunicativo específico.

O primeiro conjunto, o das **competências gerais**, integra o *conhecimento de cultura geral*, a *dimensão sociocultural* e o *saber intercultural*.

O *conhecimento de cultura geral* tem a ver com o conhecimento do mundo, com a representação que temos desse mesmo mundo que nos rodeia e no qual estamos inseridos e com a nossa capacidade de usarmos todos os códigos disponíveis para comunicarmos aos outros essa visão do mundo que temos. O conhecimento da *dimensão sociocultural* tem a ver com a nossa aptidão em fazer funcionar a língua na sua dimensão social, porque a forma como nos exprimimos deve sempre ter em conta o objectivo comunicativo em causa, os interlocutores que temos e a situação ou o contexto comunicativo em que nos encontramos. Por isso, os falantes de uma língua devem ser sensíveis aos marcadores de relações sociais, a regras de boa educação, a expressões idiomáticas e provérbios – que exprimem a sabedoria popular –, a diferentes registos e a dialectos e sotaques. O *conhecimento intercultural* tem a ver com a sensibilidade que

cada um tem em relação às diferenças existentes entre as culturas e em relação à necessidade de mudarmos o nosso comportamento para respeitarmos o modo de ser, de estar e de viver das outras culturas, cujas línguas aprendemos.

Segundo o documento em análise, a sensibilidade intercultural desenvolve-se em duas etapas, a ‘etnocêntrica’ e a ‘etnorelativa’. Durante a primeira etapa, basicamente, começamos por nem darmos conta das diferenças existentes entre as culturas ou então negamos essa existência; mais tarde, adotamos uma posição defensiva, isto é, reconhecemos a existência dessas diferenças, mas, comparativamente à nossa própria cultura, consideramos todas as outras inferiores; no final desta etapa, deixamos de ser tão radicais mas ainda continuamos a considerar que a nossa cultura é que é a universal. Para entrarmos na etapa seguinte, a ‘etnorelativa’, temos que tomar consciência que a nossa cultura é uma entre tantas outras e que não é mais do que uma forma peculiar de encarar o mundo e de o representar; temos que aceitar que as outras culturas são tão válidas quanto a nossa; temos que passar a sentir necessidade de nos adaptarmos às outras culturas para verdadeiramente conseguirmos comunicar com pessoas dessas culturas e temos que ser capazes de integrar as outras visões do mundo na representação que dele temos. Logo, o ensino de uma língua deveria visar desenvolver nos alunos a capacidade de reflectirem sobre a sua própria cultura para a compararem com as dos outros povos, a capacidade de compararem juízos e valores, a capacidade de compreenderem a riqueza que reside na diferença, a capacidade de problematizarem estereótipos e preconceitos, a sua própria personalidade, a sua capacidade de integração social em qualquer cultura e o espírito de abertura em relação ao novo e ao diferente.

No **bloco 3**, somos confrontados com questões relacionadas com os **recursos**, ou suportes didácticos, que integram tudo aquilo que podemos utilizar para facilitar a aprendizagem de uma língua. O documento que estamos a citar adopta como critério de organização dos recursos o critério perceptivo, ou seja, as formas como são percebidos esses recursos. Assim, seguindo este critério, distingue quatro tipos de recursos, os produtos visuais, os áudio, os audiovisuais e as TIC.

Os primeiros, os *produtos visuais*, incluem variadíssimos recursos, desde os mais clássicos – como qualquer tipo de quadro, qualquer tipo de documentos impressos, manuais, dicionários, gramáticas, revistas, posters, desdobráveis, etc., ou os *realia* – até outros recursos mais modernos – como o retroprojector ou as apresentações em PowerPoint.

Os segundos, os *recursos áudio*, incluem materiais de audição e de escuta, que podem ser veiculados através de gravadores áudio, da Rádio ou da Internet. Dentro dos materiais áudio há que distinguir os materiais artificiais e os materiais autênticos, ou seja, os materiais produzidos especificamente para serem usados no contexto de aprendizagem de línguas e os materiais áudio gravados para falantes autóctones de uma língua e habitantes do respectivo país.

Entre estes dois extremos, o documento que temos vindo a citar distingue ainda três diferentes categorias de materiais áudio. A primeira categoria inclui materiais didácticos áudio autênticos, que são parte integrante de um *kit* constituído por gravações e por material impresso, para o docente e para o aluno, que ajuda a compreender e a explorar o material áudio. Estes materiais são produzidos e distribuídos por empresas especializadas em materiais didácticos. A segunda inclui materiais áudio autênticos gravados por um docente de língua expressamente para trabalhar um tema ou determinadas estruturas linguísticas. Estes recursos autênticos podem ou não ser acompanhados de material complementar impresso, também preparado pelo docente para ajudar a melhor explorar o recurso. Estes materiais são, portanto, recursos privados de um docente. A última categoria inclui materiais áudio, produzidos no próprio país, por Rádios ou editores nacionais de suportes educativos. Esses materiais são usados em contexto escolar para trabalhar determinados temas ou conteúdos de várias disciplinas, podendo também ser usados, naturalmente, no contexto de aprendizagem de línguas, desde que os exercícios e as actividades sejam adaptados ao nível e às necessidades dos alunos. A utilização destes recursos pode ajudar a implementar a oferta em meio escolar, nos vários níveis de ensino, de uma aprendizagem integrada de conteúdos numa LE – *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) –, como preconiza o já mencionado

plano de acção “Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006”⁷³.

Ainda dentro dos materiais áudio há que referir também a música, ou talvez até mais a canção, as cassetes usadas em laboratório de línguas, materiais fundamentais da Metodologia Audiolingüística, e os projectos de trabalho áudio, que consistem, por exemplo, em planear e fazer um programa radiofónico ou um boletim meteorológico.

O terceiro tipo de recursos ou suportes didácticos mencionados no documento em análise são os *materiais audiovisuais*, que incluem os diapositivos sonoros, os filmes (em cassetes de vídeo ou em DVDs) e a Televisão educativa. Tal como nos materiais áudio, podemos distinguir várias categorias de materiais audiovisuais, vídeos autênticos, vídeos autênticos republicados para o ensino das línguas, vídeos autênticos privados usados no contexto de aprendizagem das línguas e vídeos autênticos educativos sobre um determinado tema usados na aprendizagem das línguas. Também como já acontecia no caso dos materiais áudio, o vídeo pode ser encarado como o produto final de um trabalho de projecto.

Finalmente, o quarto tipo de recursos ou suportes didácticos são as *tecnologias de informação e comunicação (TIC)*. Segundo o documento, um ambiente de aprendizagem baseado nas TIC é altamente facilitador do desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma dos alunos. Os recursos mais comumente utilizados em actividades de aprendizagem de línguas baseadas nas TIC são os produtos multimédia, os dicionários electrónicos e as páginas Web.

Cada vez mais, as TIC são utilizadas como meios de comunicação reais com falantes autóctones da língua em aprendizagem, permitindo aos alunos processos de comunicação efectivos com falantes da língua em causa. À semelhança dos produtos áudio e dos audiovisuais, as TIC podem ser também usadas como ferramentas num trabalho de projecto, por exemplo, no planeamento e na construção de uma página Web.

⁷³ http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

No **bloco 4** do relatório de pesquisa e desenvolvimento do CELV que temos estado a citar, surge a questão relacionada com o **perfil dos alunos**, com a necessidade de o docente de um curso de línguas conhecer bem os seus alunos para definir as características da oferta formativa. Para tentar conhecer os estudantes com quem vai trabalhar, o professor terá que encontrar respostas para três questões fundamentais, a saber: quem são os meus alunos? Porque é que aprendem? Como participam eles no processo de aprendizagem?

No que concerne a primeira questão, o documento começa por sublinhar a necessidade de o professor conhecer bem os estudantes quer enquanto indivíduos quer enquanto grupo. O docente conhecerá mais rapidamente os alunos se tiver acesso a dados relativos ao meio em que estão inseridos e a dados psicológicos e intelectuais.

Saber o que cada aluno sabe sobre o seu próprio meio regional (geografia, história, hábitos, costumes, gastronomia, etc.) é ter uma noção da sensibilidade que o aluno poderá ter em relação ao meio regional do país cuja língua vai aprender, pois que conhecer o seu próprio meio ajuda a compreender o meio da língua em aprendizagem. Saber o que cada aluno conhece do seu próprio meio cultural é o primeiro passo para ajudar a construir uma ponte entre a cultura do país de origem e a cultura da nova língua. É também muito importante saber quais os aspectos culturais que o estudante conhece do outro país e como é que imagina que é a vida no outro país, pois terá que ser este o ponto de partida para o conhecimento da outra cultura.

Conhecer o meio social de cada aluno pode também revelar-se útil, pois se o aluno já viajou para outros países, se já se sentiu incapaz de comunicar com outro povo na sua própria língua ou de compreender determinadas atitudes ou hábitos num país estrangeiro tem já opinião formada em relação à utilidade da aprendizagem de línguas e em relação à alteridade.

Naturalmente, os dados psicológicos e intelectuais de cada aluno ajudam a melhor traçar o seu perfil. Conhecer o modo preferido de aprender de cada aluno (por exemplo, saber se usa estratégias de aprendizagem auditivas ou se usa estratégias de aprendizagem visuais, se é um espírito sintético ou se é um espírito analítico) é saber

qual a melhor forma de o ensinar. Face à probabilidade de haver alunos diferentes num mesmo grupo, a melhor estratégia pedagógica é o professor usar abordagens diferentes e oferecer tipologias de exercícios diversificadas para ir ao encontro do maior número de preferências possível. Saber se o aluno gosta de ler, se costuma ver programas ou filmes em LE é já saber algo sobre o tipo de materiais a disponibilizar e sobre, por exemplo, a sua sensibilidade à sonoridade da língua em aprendizagem.

Além da necessidade de o docente conhecer cada um dos alunos que frequentam um curso de línguas é também necessário conhecê-los enquanto grupo. É necessário saber se os membros do grupo-turma já se conhecem, se estudam outras línguas, quais, há quanto tempo, se falam outras línguas na família e quais os hábitos de trabalho que têm ao estudar uma língua. É também necessário conhecer os centros de interesse de uma turma, nomeadamente, as áreas disciplinares preferidas, as formas de ocupação dos tempos livres, a relação entre a ocupação dos tempos livres e a língua em aprendizagem e, ainda, a utilidade prática da aprendizagem da língua em causa. É também importante auscultar os alunos sobre o modo como eles se vêem futuramente inseridos na sociedade e sobre a forma como eles encaram o seu futuro na Europa. Os dados psicológicos e intelectuais da turma (por exemplo, saber quem são os mais faladores, os que se oferecem mais frequentemente como voluntários, saber quem são os mais extrovertidos e os mais tímidos, etc.) também são importantes, para equilibrar as relações entre os seus membros e para equilibrar o tempo de antena e de prática de comunicação linguística efectiva de cada um dentro do grupo.

No que diz respeito à segunda questão, relativa às razões pelas quais um dado aluno aprende, o professor terá que indagar sobre as motivações pessoais e as expectativas de cada um ao aprender uma determinada LE. Conhecê-las ajuda o professor a encontrar os melhores argumentos para motivar ou para reforçar a motivação de alguém que tenta aprender uma língua. Quando a aprendizagem de uma língua decorre da antecipação do prazer que essa aprendizagem vai proporcionar, o aluno não se inquietará demasiado com os progressos realizados; em contrapartida, quando a aprendizagem de uma língua decorre de, por exemplo, uma necessidade profissional, o

aluno vai, certamente, angustiar-se se os progressos não forem rápidos e notórios. Conhecer as expectativas de um estudante de uma língua em relação à sua aplicação na esfera da vida privada ou da futura profissão ajuda o professor a orientá-los no estabelecimento de metas razoáveis e plausíveis, possíveis de atingir no período de estudos.

No que concerne a terceira e última questão, relativa ao modo de participação dos alunos no processo de aprendizagem, o professor terá que indagar sobre a capacidade de participação activa e sobre a capacidade de aprendizagem autónoma que cada aluno tem no contexto da aprendizagem de uma língua. Naturalmente, em contexto formal de aprendizagem, um curso de língua assenta numa base programática. Esse programa é feito tendo em conta as expectativas do professor, ou, em sentido mais lato, da escola, da região ou do sistema de ensino nacional, face ao nível de aprendizagem, às hipotéticas motivações e às imaginadas expectativas dos alunos que vão frequentar esse curso. No entanto, o facto de o programa pré-existir ao início do curso pode não ser um constrangimento inultrapassável para a sua adaptação às características do seu público real, que só pode ser conhecido depois de o curso começar e de todos os alunos estarem presentes, pois o docente deve sempre questionar-se se o seu programa se adapta aos seus alunos e como é que eles reagem a esse programa.

Segundo o documento, um dos aspectos que o docente nunca deve esquecer é que a utilização de uma abordagem comunicativa da língua no processo da sua aprendizagem preconiza que é mais importante que o aluno possa encontrar resposta para as suas necessidades comunicativas em cada uma das aulas em que participa do que o cumprimento rigoroso do programa; logo, a função primordial do professor é ajudar o aluno a encontrar essa resposta. A sua função não será tanto a de fornecer ele próprio, de imediato, essa resposta, mas a de ajudar o aluno a aprender a encontrá-la, pois, como diz o documento, a função do professor não é a de convencer o aluno que é tudo muito fácil mas sim a de o guiar e de o orientar na sua aprendizagem, pois só assim este poderá desenvolver a sua capacidade de participação activa na sua própria aprendizagem.

Finalmente, a capacidade de aprendizagem autónoma é muito importante para a aprendizagem das línguas porque se trata de um processo complexo, moroso e progressivo, por isso é muito conveniente que o aluno tenha consciência da necessidade de desenvolver essa capacidade. Assim, para o ajudar a desenvolvê-la, o docente deve implicá-lo activamente na escolha dos temas a tratar, dos documentos a utilizar e, eventualmente, das tarefas a realizar, tendo em conta a sua necessidade de progressão na aprendizagem da língua e os objectivos que pretende atingir.

♦ Em 2005, a Comissão Europeia publicou o estudo intitulado **LINGO, 50 Manières de Motiver l'Apprentissage des Langues**⁷⁴.

Esta brochura apresenta soluções imaginativas e boas práticas, regionais, nacionais ou europeias, provenientes de vários países da Europa, dirigidas a todas as faixas etárias, classes e grupos sociais e níveis de capacidade, que incentivam a aprendizagem de línguas de forma atractiva. Mais concretamente, este estudo apresenta cinquenta exemplos de projectos, de métodos e de acontecimentos ou iniciativas que motivam as pessoas para aprenderem uma nova língua ou para a treinarem usando as bases de conhecimentos linguísticos que já possuem.

Partindo do pressuposto que o contexto de aprendizagem das línguas pode ser formal ou informal, sério ou divertido, constituído por um programa definido de aprendizagem ou completamente autónomo, o documento defende que essa aprendizagem pode ser favorecida e facilitada por actividades culturais, ou de ocupação de tempos livres, e por actividades vulgares do dia a dia, tais como, uma viagem de comboio, a participação num festival, teatro, cinema, música, contos, actividades desportivas, compras, idas ao museu, galerias de arte, estúdio de um artista, escrita de um *e-mail*, reserva de um bilhete de comboio, visionamento de um *spot* publicitário, ida aos Jogos Olímpicos, intercâmbio de país e de emprego e tantas outras, que são apresentadas no formato de ficha para uma mais rápida consulta mas que também disponibilizam contactos para maior aprofundamento se assim se desejar.

⁷⁴ http://www.europe-education-formation.fr/docs/Label-Langues/lingo_fr.pdf

Em síntese, os temas destes 50 projectos motivadores de aprendizagem de línguas são as artes, campanhas, eventos no exterior e na sala de aula, concursos, competições, deficiências, jogos, diversões, herança cultural de comunidades linguísticas, novas metodologias de aprendizagem de línguas, média, multimédia, publicidade, Internet e TIC, clubes de línguas, acampamentos, gastronomia, desporto, turismo, viagens e transportes⁷⁵.

♦ Posteriormente a este documento, que é, preponderantemente, a recolha e a descrição dos cinquenta projectos considerados mais interessantes no âmbito da motivação para a aprendizagem de línguas, surge um outro documento, “**Motivating europeans to learn languages – Executive summary**”⁷⁶, no qual as autoras fazem uma reflexão global, à laia de síntese, sobre o conjunto dos projectos, procedendo a uma análise dos aspectos estruturantes destes projectos e fazendo incidir a análise nos contextos institucionais em que surgiram, nos respectivos temas, nas línguas que tentam promover, no financiamento que os suporta e nos efeitos e resultados que obtiveram. Para além de uma reflexão sobre os aspectos mencionados, as autoras terminam com um conjunto de oito recomendações – dirigidas aos promotores de línguas e à Comissão Europeia com vista a futuras acções – das quais nos interessam apenas as três primeiras⁷⁷.

A primeira recomendação é no sentido de se conceder mais importância ao factor motivação em qualquer processo de promoção de línguas. A segunda é no sentido de dar mais peso a actividades e a ambientes não formais e informais de motivação para a aprendizagem de línguas. A terceira é no sentido de ser dada prioridade na aprendizagem de línguas a materiais, métodos e ambientes de aprendizagem criativos e inovadores que inspirem entusiasmo e vontade forte de aprender.

⁷⁵ Segundo o doc. “Motivating europeans to learn languages - Executive summary”, p.5, disponível no endereço: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc441_en.pdf

⁷⁶ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc441_en.pdf

⁷⁷ *Op. cit.*: p.8 e 9.

♦ Em 01-08-2005, a Comissão das Comunidades Europeias publica uma Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho, intitulada **“Indicador europeu de competência linguística”**,⁷⁸.

Esta comunicação advoga a necessidade de dados fiáveis relativos aos resultados do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, baseados em testes objectivos de conhecimentos linguísticos, para que cada Estado-Membro possa comparar os desempenhos dos estudantes e eleger aquelas que considera como boas práticas no ensino das línguas, porque são as que obtêm melhores resultados. É por esta razão, e na sequência do apelo do Conselho Europeu de Barcelona de 2002, no sentido de ser criado um indicador europeu de competência linguística, que o grupo de trabalho que produziu esta comunicação que estamos a citar se propõe esquematizar a sua estrutura.

Segundo os autores do documento, e passamos a parafrasear, o objectivo do indicador europeu de competência linguística é medir globalmente as competências em línguas estrangeiras em cada Estado-Membro; o método é seleccionar uma amostra em estabelecimentos de ensino e de formação em todos os Estados-Membros e avaliar essa amostra; o grupo-alvo é constituído por alunos em final de ciclo obrigatório de estudos, portanto alunos com 15 anos; a escala é a mesma indicada pelo *QECR*, correspondente a seis níveis de proficiência (A1, A2, B1, B2, C1 e C2); as línguas a avaliar serão duas além da língua materna, podendo ser as cinco línguas mais ensinadas na União (o Inglês, o Francês, o Alemão, o Espanhol e o Italiano); as competências a avaliar serão quatro (compreensão escrita, compreensão oral, expressão escrita e expressão oral), podendo, numa primeira fase, excluir-se a expressão oral. Os autores da proposta recomendam ainda que a aplicação do teste seja acompanhada de um questionário a cada aluno que permita apurar dados contextuais que possam influenciar os resultados, tais como, por exemplo, o número de horas semanais de aulas de língua e outros.

⁷⁸ http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com356_pt.pdf

Parece-nos excelente a ideia da construção de um inquérito europeu de competência linguística, pois este permitiria avaliar em pé de igualdade competências em LE de alunos de várias nacionalidades, pertencentes, pois, a diferentes Estados-Membros. Os resultados deste inquérito permitiriam a criação de um indicador europeu e este permitiria comparar os desempenhos dos alunos dos vários Estados-Membros e permitiria perceber quais são os processos pedagógicos mais eficazes no ensino/aprendizagem das línguas.

♦ Em 22-11-2005, a Comissão das Comunidades Europeias divulga uma Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões, intitulada “**Um novo quadro estratégico para o multilinguismo**”⁷⁹. Esta comunicação expõe a estratégia da Comissão para promover o multilinguismo, entendido no documento como a capacidade de uma pessoa utilizar diversas línguas e como a coexistência de comunidades linguísticas diferentes numa determinada área geográfica, e propõe algumas acções específicas no mesmo âmbito. Neste documento interessam-nos, apenas, as reflexões e as acções relacionadas com a aprendizagem de línguas e centrar-nos-emos somente nestas.

Tal como já vinha consignado em dois dos documentos anteriormente citados, *Enseigner et Apprendre. Vers la Société Cognitive*.⁸⁰ e “Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006.”⁸¹, esta comunicação reitera a necessidade de todos os cidadãos europeus dominarem duas línguas para além da sua língua materna, incentivando os Estados-Membros a criarem projectos de sensibilização para as vantagens da aprendizagem de línguas e a participarem no debate, na inovação e no intercâmbio de boas práticas. Esta comunicação defende ainda e reforça uma vez mais a contribuição do conhecimento de línguas para a competitividade da economia da UE, para a defesa dos consumidores, para o acesso à sociedade da informação e para o

⁷⁹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF>

⁸⁰ http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

⁸¹ http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

acesso às profissões e indústrias relativas às línguas e aos serviços de tradução e de interpretação.

♦ No mesmo ano, em 2005, a União Europeia publica o relatório *Chiffres Clés de l'Enseignement des Langues à l'École en Europe*⁸², pela primeira vez em volume separado – e não como um capítulo do volume *Chiffres Clés de l'Éducation en Europe* – em virtude da importância crescente concedida a este domínio de aprendizagem no contexto europeu, segundo Ján Figel, que assina o prefácio do documento. Os indicadores apresentados neste relatório reportam-se, na sua grande maioria, ao ano lectivo de 2002/03 e são estruturados em torno de cinco grandes áreas: o **contexto** do ensino das línguas na Europa; a **organização** do ensino das línguas nos vários Estados-Membros e a **participação** dos alunos nas propostas de aprendizagem de línguas; a formação inicial de **professores** e o seu perfil de qualificações e os **processos pedagógicos** usados no ensino das línguas.

Embora todos os dados presentes no relatório sejam interessantes, a área mais premente para o nosso trabalho é a relativa aos processos pedagógicos usados no ensino das línguas, porque observando a forma como os Estados-Membros organizam o processo de aprendizagem de línguas no ensino oficial poderemos perceber melhor o contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras dos alunos das nacionalidades que frequentam o EILC (ou CILE), de língua portuguesa, nível A2/B1, que ministramos (não esqueçamos que no ano lectivo de 2002/03 os alunos que constituem a nossa amostra estariam a frequentar o ensino secundário, portanto a etapa final do ensino obrigatório).

Segundo o relatório que citamos, todos os programas oficiais de ensino de línguas na União agrupam os objectivos ligados às *competências comunicativas* em torno de quatro macrocompetências: ouvir, falar, ler e escrever. No caso da Espanha

⁸² http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049FR.pdf

(onde é obrigatória a aprendizagem de uma LE dos três anos até aos dezoito⁸³), França (onde é obrigatória a aprendizagem de pelo menos uma LE dos oito anos até aos dezoito, podendo nalguns casos ser duas⁸⁴) e Itália (onde é obrigatória a aprendizagem de uma LE dos sete anos até aos dezanove⁸⁵), na etapa final do ensino obrigatório, nos programas de LE é concedida igual importância ao desenvolvimento das quatro macrocompetências. Nos mesmos países, no ensino secundário, no mesmo ano lectivo, o de 2002/03, o *número de horas anuais* recomendadas para o ensino das línguas estrangeiras como disciplina obrigatória é de 113 horas (ES), 132 (FR) e 101 (IT). No mesmo contexto geográfico e temporal encontramos recomendações diferentes relativamente ao *número máximo de alunos* constitutivos de uma turma, não havendo limite máximo para França, sendo 20 para a Espanha e 25 para Itália.

♦ Quando a União Europeia passou a ser constituída por 27 Estados-Membros, Leonard Orban foi nomeado pelo Presidente da União Europeia, José Manuel Durão Barroso, em Outubro de 2006 (o seu mandato iniciou-se em Janeiro de 2007 e termina em Outubro de 2009), Comissário Europeu para o Multilinguismo e tem sido desde essa data o responsável pela política linguística europeia. Com a entrada em funções deste Comissário, a pasta do Multilinguismo passou a ser uma pasta autónoma na UE. Antes esta pasta pertencia a Ján Figel, Comissário da Educação, da Formação, da Cultura e da Juventude.

♦ Sensivelmente na mesma altura, em Setembro de 2006, a Comunidade Europeia criou o **GNAM, Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo**, constituído por peritos independentes, e cuja função é ajudar a definir uma nova estratégia geral para o multilinguismo, promovendo a partilha de ideias, de experiências e de boas

⁸³ Cf. o mesmo documento, na página 24, disponível no endereço:
http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049FR.pdf

⁸⁴ *Idem.*

⁸⁵ *Ibidem.*

práticas e apresentando recomendações aos Estados-Membros sobre acções neste domínio.

Tendo em conta o documento prévio “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu.”⁸⁶, o GNAM tentou delinear uma nova estratégia geral para o multilinguismo no âmbito do conjunto das competências essenciais de que os cidadãos necessitam para se integrarem na sociedade do conhecimento e da tecnologia do século XXI. O referido documento pretende constituir-se como um quadro de referência europeu, para ser tido em conta por todos os Estados-Membros aquando da definição das suas políticas educativas, e inventaria as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Do conjunto das oito competências essenciais identificadas e definidas, interessa-nos destacar três delas, a comunicação em línguas estrangeiras, a competência digital e aprender a aprender.

É com base nesta moldura de competências básicas que o GNAM produz um documento, em 2007, intitulado “**Rumo a uma estratégia abrangente para o multilinguismo na União Europeia**”. Trata-se de um relatório final, produzido pelo grupo, publicado em versão integral e em versão resumida⁸⁷, que é aquela que consultámos, e que sintetiza os resultados da reflexão por eles levada a cabo no âmbito da agenda política do Comissário Orban. Da reflexão do grupo, decorrente da necessidade de desenvolver nos cidadãos europeus a competência de comunicação em línguas estrangeiras, a competência digital e a competência de aprender a aprender e decorrente da necessidade de implementar o multilinguismo, destacamos a ênfase que colocam na necessidade de motivar as pessoas para a aprendizagem de línguas em contextos informais e na importância dos meios de comunicação social nesse mesmo processo de aprendizagem.

No que diz respeito à motivação, o grupo distingue a motivação inicial e a motivação sustentada, defendendo que esta é tão ou mais importante que a primeira

⁸⁶ Anexo de uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006.

⁸⁷ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf

⁸⁷ http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf

porque, se é necessário dar um forte impulso no início para desencadear a vontade de começar a aprender uma língua, também é igualmente importante manter esta mesma vontade ao longo da vida para desenvolver e aprofundar o conhecimento dessa língua.

Segundo o grupo, os programas e as séries televisivas podem sensibilizar as pessoas para línguas e culturas; o recurso à legendagem de filmes permite a opção entre as duas línguas copresentes e o acesso à língua tal como ela é falada pela população em geral e, por fim, a Internet pode contribuir para a aprendizagem de línguas ao disponibilizar sítios Web com materiais didácticos, exercícios em linha, actividades e portais educativos. Além de contribuir para a aprendizagem de línguas e para a divulgação de culturas, a utilização dos meios de comunicação social, da Internet e de sítios Web desenvolvem em simultâneo a competência digital e promovem o desenvolvimento da competência de aprender de forma autónoma.

♦ Em 2007, a Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa publica a versão final do guia das políticas linguísticas da União, intitulado *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue : Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe*⁸⁸. Organizado em três partes, o guia oferece, na primeira, uma análise das políticas linguísticas educativas actualmente em curso na Europa, apresenta, na segunda, os dados necessários e os métodos para a elaboração das mesmas políticas e descreve, na terceira, as formas de as operacionalizar.

Da leitura da primeira parte do guia concluímos que o multilinguismo europeu é uma realidade deveras complexa e que as políticas linguísticas (tomadas de decisão em relação às línguas presentes num Estado-Membro, por exemplo, qual a língua oficial do país, qual a(s) língua(s) das instituições e qual a(s) língua(s) da escolarização) e as políticas linguísticas educativas (tomadas de decisão em relação ao ensino das línguas nesse Estado-Membro, nos contextos formais de educação e nos contextos informais) são muito díspares e, por vezes, mais próximas do princípio do monolinguismo do que

⁸⁸ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc

do princípio do multilinguismo, consignado em todos os documentos da União Europeia da especialidade. Concluímos, também, que as políticas linguísticas educativas de cada Estado-Membro, além de deverem assentar no princípio do multilinguismo, deverão, fundamentalmente, assentar no princípio do plurilinguismo. Passamos a fazer o levantamento dos sentidos atribuídos pelo guia que estamos a citar a este último conceito.

O guia considera uma língua como língua da Europa desde que se trate de uma variedade linguística utilizada nesse território, independentemente das suas origens territoriais próprias, e considera que uma variedade linguística é um sistema de signos que permite a comunicação no seio de um grupo de seres humanos. Segundo o mesmo guia, o papel da educação plurilingue consiste em desenvolver a percepção das variedades linguísticas, independentemente do seu valor simbólico dentro de uma nação, região ou comunidade ou do seu estatuto social ou do estatuto social daqueles que as falam, numa óptica de igual dignidade para cada uma das variedades.

Finalmente, o mesmo documento entende o plurilinguismo numa acepção global que inclui os seguintes sentidos:

- uma *competência de aquisição*, uma vez que considera que todo o locutor é potencialmente plurilingue, uma vez que é capaz de adquirir o domínio, em graus diversos, de múltiplas variedades linguísticas, na sequência, ou não, de um processo de ensino.

- um *repertório não necessariamente homogéneo*, uma vez que ser plurilingue é ter a competência de utilizar mais do que uma variedade linguística, não necessariamente com o mesmo domínio em todas elas e em contexto de utilização diversos.

- um *repertório evolutivo*, uma vez que o domínio de cada variedade linguística pode melhorar com o tempo e pode aumentar o número de variedades linguísticas que consegue dominar.

- um *repertório de recursos comunicativos*, uma vez que o locutor pode fazer uso das múltiplas variedades linguísticas que domina em situações muito diversificadas

ou até fazer uma alternância de utilização de códigos em prol de uma comunicação mais eficaz.

- uma *competência transversal* às variedades linguísticas que domina, uma vez que o plurilinguismo o auxilia a compreender mais facilmente as estruturas linguísticas das múltiplas variedades.

- comportando uma *vertente cultural*, constituindo-se como uma competência plurilingue e pluricultural, uma vez que o conhecimento de múltiplas variedades linguísticas e das suas respectivas culturas se institui como um substrato fértil para a compreensão e integração de outras culturas (*Op. cit.*: p. 40-41).

A segunda parte do guia faz o levantamento dos *dados necessários* e dos *métodos para implementar as políticas linguísticas educativas* em cada Estado-Membro.

Naturalmente, é necessário ter em conta *factores sociais de decisão*, tais como, as representações sobre as línguas e as representações sobre o ensino/aprendizagem das mesmas; o equilíbrio entre as línguas consideradas mais úteis e as necessidades de uma comunidade em línguas, sob a óptica das dinâmicas futuras geopolíticas, económicas e culturais; as evoluções demográficas previsíveis, que se caracterizarão pela diminuição da natalidade e pela mobilidade; e, finalmente, a análise de benefícios e custos de tais políticas, tendo em conta uma perspectiva a longo termo.

Além destes, é também necessário ter em conta *dados qualitativos*, sendo necessário que o poder político e o sistema educativo estabeleçam equilíbrios e efectuem escolhas entre as variedades linguísticas presentes num estado e as variedades linguísticas estrangeiras, ou línguas segundas, consideradas como necessárias, em função das necessidades colectivas, do grau de utilidade das ditas variedades linguísticas, das reivindicações em relação a elas, dos direitos das minorias linguísticas, das finalidades educativas – funcionais, culturais ou políticas – e dos princípios da vida democrática.

Cumulativamente, é ainda necessário ter em conta *dados quantitativos*, relativos ao ensino das variedades linguísticas nos sistemas educativos, por exemplo, europeus, e relativos à sua utilização efectiva e às circunstâncias da sua utilização, por exemplo, em instituições de grandes dimensões e em empresas que mantêm contactos com falantes de outras variedades linguísticas.

Por fim, a segunda parte do guia que temos estado a citar propõe um conjunto de *questões estruturantes*, em torno das quais devem ser organizadas as políticas linguísticas educativas, nomeadamente, questões relativas às funções do ensino de línguas na sociedade, à articulação dos currículos de línguas entre si, ao reconhecimento dado às formações em línguas, pós ou extraescolares, e aos recursos humanos disponíveis. A resposta a estas questões ajudará a compreender melhor e a melhor agir para implementar uma educação plurilingue.

Constituída por dois capítulos, a terceira parte do guia que temos vindo a citar apresenta *formas de operacionalização de políticas linguísticas educativas* que conduzam ao plurilinguismo na sociedade e nos sistemas educativos europeus.

Num primeiro momento, o guia defende a *criação de uma cultura de plurilinguismo*, através da reorganização das finalidades do ensino das línguas – que deveria privilegiar a autonomização dos estudantes –, da produção de materiais de ensino adaptados às novas orientações, da formação adequada de professores de línguas e de pessoal educativo com funções específicas – por exemplo, tutores, em centros de recursos, de autoaprendizagem, ou de formação à distância; responsáveis de centros ou de escolas de línguas; gestores de programas europeus; produtores de materiais de aprendizagem linguística para serem usados em suportes de papel e informático, etc. – e de sensibilizar a Escola, a Universidade e a sociedade civil para a importância e a riqueza que representam os repertórios linguísticos e desconstruindo estereótipos e preconceitos.

No último capítulo da terceira parte, o guia apresenta um vasto leque de opções possíveis em relação a *soluções técnicas* ou *dispositivos estruturais* para o sistema

escolar e instituições educativas em geral que permitem organizar o ensino das línguas com base no princípio do plurilinguismo. De entre as variadíssimas propostas e sugestões apresentadas, destacamos a importância concedida pelo guia à *promoção, gestão e avaliação das inovações pedagógicas* no contexto do desenvolvimento da competência plurilingue e pluricultural e à *estruturação de percursos de ensino diversificados*, quer *alternando formas* de ensino/aprendizagem (permitindo, por exemplo, o ensino para a autoaprendizagem, o ensino para a autoaprendizagem assistida – em ambos os casos, tirando partido do acesso fácil, através da Internet, aos meios de comunicação social que divulgam materiais produzidos na língua em aprendizagem –, a apropriação, sem ensino, de uma língua num país onde ela é utilizada, a aprendizagem de uma língua a partir de contactos com um locutor nativo não especialista no ensino da mesma, o ensino presencial face a face, o ensino presencial no país onde a língua em aprendizagem é língua oficial, a aprendizagem autodirigida a partir de centros de recursos linguísticos e o ensino à distância – em parceria ou não com centros de recursos –) quer *alternando formatações* de ensino (organizando formatações diversas quanto à duração de um curso de línguas, número de horas de trabalho por semana, ritmos de trabalho – períodos intensivos seguidos de períodos extensivos, por exemplo).

Especificamente, no que diz respeito às *metodologias de ensino das línguas*, o guia defende, com firmeza, uma escolha de metodologias baseada não na sua eficácia e/ou novidade comprovadas mas na sua adequação à situação educativa, ao público e aos objectivos a atingir.

♦ Em 13 de Abril de 2007, a Comissão das Comunidades Europeias publica uma Comunicação ao Conselho intitulada “**Quadro para o inquérito europeu sobre competências linguísticas**”⁸⁹. Esta comunicação é um relatório sobre a evolução dos trabalhos relativos à construção do inquérito europeu de competências em línguas estrangeiras, iniciados a partir de 1 de Agosto de 2005, após a publicação da

⁸⁹ <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0184:FIN:PT:PDF>

Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho, intitulada “Indicador europeu de competência linguística”⁹⁰ e já por nós analisada atrás.

Este relatório dá conta dos progressos realizados, que não são muito significativos, e introduz algumas especificações relativamente ao decidido na comunicação de 2005, nomeadamente, que o teste será aplicado no primeiro semestre de 2009; que as competências a testar serão, por enquanto, apenas três, compreensão escrita, compreensão oral e expressão escrita; que os níveis a avaliar irão apenas do A1 ao B2; que será elaborado um questionário, a aplicar a alunos, professores, executivos escolares e governos, para recolher informação contextual que permita analisar factores passíveis de afectar as competências linguísticas dos alunos e que o ‘universo total’ do inquérito deve ser o número total de alunos matriculados no último ano do terceiro ciclo do ensino básico ou no segundo ano do ensino secundário.

Portanto, este último relatório introduz apenas algumas especificações relativamente à comunicação “Indicador europeu de competência linguística” e não traz dados novos relativamente ao teste propriamente dito, avançando apenas que os trabalhos técnicos devem ser lançados em Maio de 2007. Se o teste estiver pronto para ser aplicado no primeiro semestre de 2009 e ser for divulgado poderemos usá-lo como modelo para construir o nosso teste para avaliar as competências em língua portuguesa da nossa amostra.

♦ Em 15-11-2007, a Comissão das Comunidades Europeias publica o **“Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística»**^{91,92}. Este relatório apresenta os resultados da aplicação, a nível europeu e a nível nacional, do plano de acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística 2004-2006» (por nós já analisado

⁹⁰ http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com356_pt.pdf

⁹¹ O plano de acção está disponível no endereço : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF>

⁹² O relatório está disponível no endereço: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_pt.pdf

atrás) e faz o balanço das tendências actuais de reforma dos sistemas educativos para promoverem de forma mais eficaz a aprendizagem das línguas.

Como já dissemos quando fizemos a análise do plano de acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística 2004-2006», este plano considera que é muito importante que todos os Estados-Membros da UE tomem medidas que assegurem a prossecução de três objectivos gerais: incentivar a aprendizagem das línguas ao longo da vida, melhorar o seu ensino e promover um ambiente estimulante para a sua aprendizagem. Também nesse momento destacámos alguns objectivos específicos preconizados no documento para atingir cada um destes objectivos gerais. O relatório que ora analisamos vem confirmar, ou não, se esses objectivos específicos foram atingidos a nível europeu e nacional.

Não nos interessa deter-nos em todos os objectivos específicos sublinhados na nossa análise do plano de acção; interessa-nos, apenas, saber o que foi feito

- a nível do desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender uma língua;
- a nível do incentivo dos professores das línguas a utilizarem os múltiplos instrumentos de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, muitos deles financiados pela própria União e disponíveis gratuitamente *online*, criados expressamente para esse fim,
- e a nível da divulgação do potencial único da Internet para proporcionar aprendizagem de línguas, permitindo o recurso a módulos de aprendizagem de línguas na Web quer como complemento do trabalho levado a cabo por um professor de línguas quer como forma de aprendizagem autónoma de línguas.

Este documento que estamos a analisar refere, entre outras acções que neste contexto não apresentam grande interesse para nós, o surgimento de dois estudos à escala europeia sobre boas práticas e metodologias inovadoras no âmbito do ensino/aprendizagem das línguas, «Perfil europeu do professor de línguas na Europa» e «Lingo: 50 formas para motivar os alunos de línguas», e, no que diz respeito ao domínio estratégico 1 – Aprendizagem ao longo da vida –, menciona o aumento dos EILCs (ou CILEs), que cobriram cerca de 6,4% dos estudantes colocados no estrangeiro (embora a

meta fixada pelo Plano de Acção fosse de 10%), tendo deles beneficiado, neste período de tempo, cerca de 10 000 estudantes.

No que diz respeito ao domínio estratégico 2 – Um melhor ensino das línguas –, que é o que mais nos interessa, o relatório refere a divulgação de materiais didácticos para a aprendizagem de línguas desenvolvidos no quadro dos Programas *Sócrates* e *Leonardo da Vinci* (embora não especifique quais são esses materiais, supomos que serão materiais didácticos como, por exemplo, os produzidos por uma equipa internacional da qual fazemos parte⁹³); a preparação do inquérito europeu sobre as competências linguísticas; a utilização cada vez mais alargada do *QECR*, do Passaporte das Línguas (este último quer na versão preenchida em linha quer na versão a descarregar) e do CV Europass, que inclui uma secção linguística. Portanto, no global, o relatório conclui ter havido progressos animadores e significativos em qualquer um dos domínios referidos.

♦ Em 2008, a União Europeia publica a segunda edição do relatório *Chiffres Clés de l'Enseignement des Langues à l'École en Europe*⁹⁴. Com uma estrutura em tudo igual à da primeira, mencionada atrás, esta segunda edição permite-nos analisar a evolução operada no ensino das línguas em cada um dos Estados-Membros da União, uma vez que o primeiro relatório se reportava ao ano lectivo de 2002/03 e este segundo se reporta ao lectivo de 2006/07.

Tal como já fizemos em relação ao primeiro relatório, vamos apenas centrar-nos nos dados relativos aos processos pedagógicos usados no ensino das línguas, porque a análise da forma como os Estados-Membros organizam, em 2006/07 (ano lectivo durante o qual os alunos que constituem a nossa amostra não estavam já, muito provavelmente, no ensino secundário), o processo de aprendizagem de línguas no ensino oficial permitir-nos-á fazer o levantamento das alterações introduzidas no sistema, num período correspondente a quatro anos lectivos. Ora, partindo nós do pressuposto de que

⁹³ Materiais disponíveis no endereço: <http://www.cmcproject.it/cmcproject/start.asp>

⁹⁴ http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_FR.pdf

as alterações introduzidas no sistema de ensino oficial das línguas dos vários Estados-Membros tiveram em conta as recomendações da Comunidade Europeia sobre essa mesma matéria e tiveram como objectivo melhorar o referido sistema, a análise dessas alterações permitir-nos-á ter uma visão informada sobre os processos pedagógicos considerados como os mais adequados neste contexto.

Assim, e estabelecendo um paralelo directo com a análise que fizemos atrás da primeira edição do mencionado relatório, verificamos que todos os programas oficiais de ensino de línguas na Europa continuam a agrupar os objectivos ligados às competências comunicativas em torno de quatro macrocompetências: ouvir, falar, ler e escrever.

No caso da Espanha (onde continua a ser obrigatória a aprendizagem de uma única LE dos três até aos dezoito anos⁹⁵), França (onde a obrigatoriedade da aprendizagem de pelo menos uma LE aumentou um ano, dos sete até aos dezoito anos, passando a ser obrigatória a aprendizagem de duas dos treze aos catorze anos e dos dezasseis aos dezoito anos⁹⁶. França é o único Estado-Membro onde a língua portuguesa é oferecida como LE no ensino oficial⁹⁷.) e Itália (onde é obrigatória a aprendizagem de uma LE dos seis aos onze anos, duas dos onze aos catorze e, eventualmente, três dos catorze aos dezanove anos⁹⁸), na etapa final do ensino obrigatório, nos programas de línguas estrangeiras continua a ser concedida igual importância ao *desenvolvimento das quatro macrocompetências*. Nos mesmos países, no ensino secundário, no ano lectivo a que se reporta o relatório, o de 2006/07, apesar de numerosos países aumentarem o volume de horas consagradas ao ensino das línguas, na Espanha, o *número de horas anuais* recomendadas para o ensino das línguas estrangeiras como disciplina obrigatória mantém-se e continua a ser de 113 horas. Nos casos da França e da Itália, verificou-se um ligeiro aumento do volume de horas consagradas à mesma tarefa. No primeiro país

⁹⁵ Cf. o relatório citado, na página 28, disponível no endereço:
http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_FR.pdf

⁹⁶ Cf. o relatório citado, na página 28, disponível no endereço:
http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_FR.pdf

⁹⁷ *Idem*, p. 48.

⁹⁸ *Ibidem*, p. 28.

(FR) passou de 132 para 158 horas e no segundo (IT) passou de 101 para 165 horas. No que diz respeito ao *número máximo de alunos* constitutivos de uma turma, continua a não haver limite máximo para França e continua a ser 20 para a Espanha e 25 para Itália.

Depois da análise dos dados referentes aos processos pedagógicos usados no ensino das línguas nos Estados-Membros, em particular em Espanha, França e Itália, países de origem dos alunos que constituem a amostra do nosso estudo, e feito o balanço das alterações operadas de 2002-2003 a 2006-2007, verificamos que aumentou o número de línguas estrangeiras estudadas como disciplinas obrigatórias ao longo do ensino obrigatório; que houve um ligeiro aumento do volume de horas consagradas à aprendizagem de LE durante o mesmo ensino obrigatório e que tudo o resto se manteve na mesma. Portanto, é incontestável que a França e a Itália tentam implementar as directivas da União no que concerne ao ensino das línguas estrangeiras, nomeadamente, a directiva de alargar a todos os cidadãos o domínio de duas línguas além da língua materna e a directiva de incentivar a aprendizagem das línguas durante o ensino obrigatório. Curiosamente, apesar de reconhecer a existência de várias línguas oficiais dentro das fronteiras do seu território, no conjunto dos três países, apenas a Espanha institui a aprendizagem de uma única LE neste ciclo de ensino.

♦ O passado dia 26 de Setembro (desde 2001 que, por iniciativa do Conselho da Europa, este dia passou a ser festejado como o Dia Europeu das Línguas) de 2008 (Ano Internacional para o Diálogo Intercultural, por iniciativa da Direcção Geral da Educação e Cultura, da Comissão Europeia) foi, precisamente, o dia em que a Federação Nacional de Associações de Professores de Línguas Vivas (FNAPLV) publicou na Internet o documento “Manifesto para a melhoria do ensino e aprendizagem de línguas em Portugal”⁹⁹. Com este documento, afirma declaradamente a FNAPLV pretender alertar a sociedade em geral para a importância da competência plurilingue e pretender consciencializar as autoridades educativas para a necessidade de uma reflexão de fundo

⁹⁹ <http://www.fiplv.org/latestnews/documents/Manifesto-PTO.pdf>

e de tomada de decisões que possam contribuir para o desenvolvimento efectivo dessa competência em contextos educativos formais. Ora, parece óbvio que, se a Federação sente estas duas necessidades, é porque não é claro que a sociedade portuguesa tenha consciência da importância de desenvolver a competência plurilingue aos cidadãos e é porque não são visíveis as conclusões de uma eventual reflexão e de eventuais decisões das autoridades educativas portuguesas relativamente a esta questão no âmbito do sistema de ensino formal e obrigatório português.

O referido manifesto enumera um conjunto de recomendações relativas à estrutura curricular dos programas de línguas, particularmente das línguas estrangeiras, à orientação e gestão do processo de ensino/aprendizagem das mesmas, à avaliação de competências linguísticas e relativas à formação inicial e contínua de professores de línguas. Naturalmente, estas recomendações estão em sintonia com os princípios orientadores da política linguística educativa da União Europeia, nomeadamente, entre outras recomendações que não nos interessa mencionar, no que diz respeito à necessidade de alargar a oferta de línguas estrangeiras no sistema escolar, incluindo as minoritárias e as autóctones, e à necessidade de incentivar o recurso às TIC como ferramentas indispensáveis no ensino das línguas.

Portanto, os docentes de línguas vivas portuguesas, ou, o que não é rigorosamente o mesmo, os seus representantes, conhecem as directivas europeias em relação às políticas linguísticas educativas a desenvolver pelos Estados-Membros, porém, na prática, não há resultados visíveis que traduzam mudanças significativas e que demonstrem que os decisores políticos e as instâncias responsáveis portuguesas estão preocupados e empenhados em pôr em prática essas directivas.

♦ A Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa propôs aos Estados-Membros da União a sua colaboração e a sua assistência, consubstanciadas em trabalho a realizar por grupos de peritos, para, em trabalho conjunto com as autoridades e a sociedade civil locais, cada Estado fazer uma autoavaliação das suas políticas

linguísticas educativas em curso, de modo a traçar o seu próprio perfil¹⁰⁰. Os objectivos de tal autoavaliação são ter uma visão realista das políticas linguísticas educativas de cada Estado-Membro e usar esse perfil como base de trabalho para introduzir alterações que conduzam ao melhoramento do sistema. Para agilizar o processo, a referida Divisão definiu um conjunto de linhas orientadoras e de passos a seguir¹⁰¹ e elaborou uma listagem de documentos de referência¹⁰², disponíveis *online*, que servirão como base de organização do referido processo de autoavaliação. Vários são os Estados-Membros ou regiões desses Estados que já procederam a esse processo de autoavaliação das suas políticas linguísticas educativas e que têm publicado *online* o seu perfil da política linguística educativa¹⁰³. O perfil das políticas linguísticas educativas de Portugal não aparece nesse conjunto, o que significa que ainda não está feito nem sequer está em curso.

Em suma, a análise detalhada de todos estes documentos produzidos e/ou divulgados sob a égide da União Europeia permite-nos deduzir, em **síntese**, os **princípios** que têm regido a **política linguística educativa da União**:

- Defesa do princípio do plurilinguismo, enquanto capacidade de comunicar e interagir em várias línguas e em várias culturas, consubstanciado na aprendizagem de, pelo menos, três línguas comunitárias, porque esta capacidade é fundamental e necessária para a Sociedade do Conhecimento.
- Defesa de uma política inclusiva de aprendizagem das línguas, uma vez que visa a promoção da aprendizagem de todas as línguas e não só das mais faladas.
- Defesa do incremento da mobilidade para a aprendizagem, promovida por quatro programas europeus: *Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida* (que é constituído por quatro subprogramas, *Erasmus*, *Leonardo da Vinci*, *Comenius*

¹⁰⁰ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils_FR.asp

¹⁰¹ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/GuidelinesPol_FR.pdf

¹⁰² http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Annex_FR.asp#TopOfPage

¹⁰³ http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Profils1_FR.asp#TopOfPage

e *Grundtvig*), *Programa Marie Curie*, *Programa Juventude em Acção* e *Programa Cultura*.

- Incentivo ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, porque é uma capacidade fundamental e necessária para a Sociedade do Conhecimento e porque potencia a aprendizagem em contextos informais.
- Incentivo à utilização das TIC como ferramentas educativas em todos os ciclos de ensino formal, em especial em contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Nomeadamente, sugere-se o recurso a módulos de aprendizagem de línguas na Web, como complemento do trabalho presencial ou como forma de aprendizagem autónoma das mesmas.
- Incentivo ao desenvolvimento da capacidade de aprendizagem autónoma das línguas ao longo da vida, recorrendo às TIC, aos meios de comunicação social e a actividades culturais lúdicas.
- Incentivo à utilização de sistemas de ensino/aprendizagem de línguas assentes nas necessidades, motivações, características e recursos dos alunos, no quadro de uma flexibilidade metodológica e de recursos que os possam sustentar.

Assim, tendo em conta que os EILCs são financiados pelo programa comunitário PALV, subprograma *Erasmus*, consideramos desejável que a sua estrutura promova um processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa balizado pelos princípios da política linguística educativa da UE que acabámos de enumerar.

1.2.2. Política linguística da União veiculada através do *QECR*, do *PEL* e do *Passaporte de Línguas Europass*

Para complementar a moldura conceptual didáctica e metodológica do ensino das línguas no espaço europeu, deduzida anteriormente da análise feita aos documentos oficiais da União atrás referidos sobre política linguística educativa, vamos, agora, debruçar-nos pormenorizadamente sobre o *Quadro Europeu Comum de Referência*

*para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*¹⁰⁴ (*QECR* ou *Quadro*), sempre apoiadas no respectivo guia para usuários, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – A Guide for Users*¹⁰⁵, que explicita e pormenoriza reflexões sobre os aspectos abordados no *Quadro*, de forma diferenciada em função do público a que se dirige, distinguindo utilizadores-aprendentes, professores, formadores de professores, autores de currículos, responsáveis pela certificação e pelo controle de qualidade no ensino/aprendizagem de línguas e autores de materiais de ensino e de manuais.

Resultado de uma vontade firme de mudança no campo do ensino/aprendizagem das línguas, na Europa, a partir da década de 70, decorrente de um processo iniciado em 1991, após o Simpósio intergovernamental organizado pelo governo suíço, "Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification" (Madrid, 2005: p.55-56), este projecto foi levado a cabo por um grupo de trabalho coordenado por J. L. M. Trim (Director de Projecto) e que incluiu, entre outros, D. Coste (École Normale Supérieure de Fontenay/Saint Cloud, CREDIF, França), M. B. North (Eurocentres, Suíça) e M. J. Sheils (Secretariado), no âmbito do projecto "Políticas Linguísticas para uma Europa Multilingue e Multicultural" (1998-2001), ao qual Portugal aderiu conjuntamente com outros quinze países, tendo a versão portuguesa do *QECR* sido publicada pelas Edições Asa em 2001, ano em que foi instituído o Dia Europeu das Línguas, celebrado doravante a 26 de Setembro, como já dissemos.

Numa Europa em que cada vez mais os conceitos de diversidade, complexidade, heterogeneidade, flexibilidade e eclectismo ganham terreno, o *Quadro* foi construído com o intuito de harmonizar os níveis de aprendizagem das línguas no espaço europeu e de fornecer uma base de trabalho comum que servisse como ponto de partida para a elaboração de cursos de línguas; de programas; de exames, avaliação e certificação de competências linguísticas, e de manuais, apontando um conjunto de princípios pedagógicos orientadores no âmbito da aprendizagem das línguas no espaço europeu.

¹⁰⁴ Disponível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

¹⁰⁵ Disponível em <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc>

Simultaneamente, como os autores do *Quadro* partem do princípio de que a aprendizagem de uma língua é um processo activo de aprendizagem e do princípio de que a aprendizagem de uma língua é um processo que decorre ao longo da vida e que tanto pode ocorrer em situações formais de aprendizagem como em situações informais, esta obra pretende também ser um guia facilitador da organização da aprendizagem para qualquer aprendente que se proponha aprender uma língua ou nela desenvolver determinadas competências.

Constituído por nove capítulos, o *QECR* foi escrito com dois objectivos principais, que passamos a citar a partir do próprio texto¹⁰⁶:

- “1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões como:
- O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
 - O que nos permite agir assim?
 - O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?
 - Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?
 - Como se processa a aprendizagem da língua?
 - Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?
2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajudados.”

Vamos, agora, debruçar-nos sobre cada um dos capítulos e procurar neles as marcas e os reflexos da política linguística educativa que norteou a elaboração desta obra, a qual sendo uma publicação da União Europeia, seguramente, está em sintonia com a política linguística educativa da mesma. Embora os autores do *Quadro* expressem claramente a intenção de não serem dogmáticos nem prescritivos, pensamos que, certamente, farão opções e se inclinarão para determinadas tendências metodológicas, das quais pretendemos fazer o levantamento.

¹⁰⁶ *QECR*: p.11.

Os três primeiros capítulos são introdutórios e explicativos. No primeiro, intitulado “O Quadro Europeu Comum de Referência no seu contexto político e educativo”, os autores ancoram a origem desta obra em dois documentos por nós analisados anteriormente, as “Recomendações R (82) 18” e “R (98) 6”, e num conjunto de medidas preconizadas nestes documentos sobre a aprendizagem e o ensino das línguas modernas, já anteriormente por nós enumeradas, e que giram à volta do objectivo desejável de a aprendizagem das línguas estrangeiras se fazer em função das necessidades, motivações, características e recursos dos aprendentes.

Os mesmos autores assentam a construção do *Quadro* nos princípios do plurilinguismo e do pluriculturalismo, os quais permitem que o objectivo de aprendizagem de uma dada língua não seja alcançar mestria tendo como modelo o falante nativo ideal, mas sim o desenvolvimento de um repertório linguístico e cultural no qual terão lugar todas as capacidades linguísticas e culturais.

No segundo capítulo, cujo título é “Abordagem adoptada” e no qual se explica a estrutura de todo o *Quadro*, os autores defendem explicitamente uma abordagem orientada para a acção, privilegiando o desenvolvimento de competências gerais e comunicativas; a implementação de actividades linguísticas de recepção, produção, interacção e mediação; em qualquer um dos domínios possíveis de acção, nomeadamente, o público, o privado, o educativo e o profissional; a realização de tarefas que exijam o uso de estratégias na comunicação e na aprendizagem; o estabelecimento de níveis comuns de referência para descrever a proficiência do aprendente e a partir dos quais se fará qualquer tipo de avaliação de nível de proficiência.

No terceiro capítulo, intitulado “Níveis comuns de referência”, especificam-se os descritores de um conjunto de seis níveis gerais de competências comunicativas, o nível de iniciação (A1), o nível elementar (A2), o nível limiar (B1), o nível vantagem (B2), o nível de autonomia (C1) e o nível de mestria (C2).

No quarto capítulo, cujo título é “O uso da língua e o utilizador/aprendente”, os autores defendem que todas as decisões a tomar pelo docente em relação à organização

de um determinado curso de língua devem ser condicionadas pela tipologia de alunos que o vão frequentar e pelas necessidades, expectativas e motivações desses aprendentes. Assim, com a intenção de oferecerem um quadro o mais exaustivo possível, começam por enumerar os possíveis contextos do uso da língua em aprendizagem, especificando os possíveis domínios de acção dos aprendentes (privado, público, profissional e educativo) e as respectivas categorias ou situações externas (lugar, instituições, pessoas, objectos, acontecimentos, operações e textos). Especificam, em seguida, os possíveis temas, subtemas e noções específicas passíveis de serem trabalhados, bem como as possíveis tarefas a serem levadas a cabo. Especificam ainda as possíveis actividades e estratégias comunicativas em língua a propor, quer de produção (produção oral e produção escrita) quer de recepção (compreensão do oral/ouvir e compreensão do escrito/ler) quer de recepção do audiovisual quer de interacção (oral e escrita). Especificam também os processos de comunicação linguística (planeamento, execução e controlo) que os falantes põem em acção quando comunicam e que também necessitam dominar quando usam uma língua segunda ou estrangeira. Por fim, especificam as tipologias de textos e suportes/recursos passíveis de serem utilizados durante o processo comunicativo e de aprendizagem de uma língua.

No quinto capítulo, com o título “As competências do utilizador/aprendente”, os autores do *Quadro* especificam minuciosamente o que entendem por competências gerais e por competências comunicativas em língua. As primeiras englobam o conhecimento declarativo, as capacidades interculturais e a competência de realização, a competência existencial e a competência de aprendizagem. As segundas englobam a competência linguística (competência lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica), a sociolinguística, a pragmática e a estratégica. A perspectiva dos autores do *Quadro* é que todas elas interagem no processo comunicativo, dependendo a eficácia da comunicação do seu maior ou menor domínio.

O sexto capítulo, com o título “Aprendizagem e ensino das línguas”, debruça-se sobre o que os aprendentes de línguas têm que aprender e sobre algumas opções metodológicas para aprendizagem e ensino das mesmas, reiterando novamente que os

objectivos e a forma de organização deste processo deveriam ser baseados na determinação das necessidades dos aprendentes, das tarefas, das actividades e dos processos, que os mesmos necessitam levar a cabo, e nas competências e estratégias de aprendizagem a adquirir para o conseguirem.

No que concerne as opções metodológicas para aprendizagem e ensino das línguas o *Quadro* opta por fazer uma enumeração, a mais exaustiva possível, dos procedimentos ou técnicas passíveis de serem aplicadas. Não enfatizando nenhuma técnica em particular, refere, e passamos a citar, várias modalidades de ensino/aprendizagem ao dispor de professores e alunos, ficando a sua escolha ao critério dos mesmos.

“a) por exposição directa ao uso autêntico da língua em L2, de uma ou mais das seguintes formas:

- i) frente a frente com (um) falante(s) nativo(s);
- ii) prestando atenção a conversas alheias;
- iii) ouvindo Rádio, gravações, etc.;
- iv) assistindo a programas de TV, vídeo, etc.;
- v) lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.);
- vi) utilizando programas de computador, CD-ROM, etc.;
- vii) participando em linha e fora de linha em conferências assistidas por computador;
- viii) participando em cursos sobre outros assuntos curriculares que empreguem a L2 como meio de formação;

b) por exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados (p. ex.: progressivos) em L2 (‘informação/*input* inteligível’);

c) por participação directa em interacção comunicativa autêntica em L2, p. ex.: como parceiro de uma conversa com um interlocutor competente;

d) por participação directa em tarefas especialmente concebidas e construídas em L2 (‘resultado/*output* inteligível’);

e) de forma autodidáctica, por estudo (orientado) feito por si próprio, perseguindo objectivos negociados e autodirigidos e utilizando os meios de formação disponíveis;

f) por combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios (*drill*) e actividades de exploração, mas usando a L1 como língua de gestão das actividades da sala de aula, das explicações, etc.;

g) por combinação de actividades, como em f), mas usando em todos os momentos da aula apenas a L2;

h) por combinação de algumas das actividades acima referidas, começando talvez com f), mas progressivamente reduzindo o uso de L1 e incluindo mais tarefas e textos autênticos, falados e escritos e aumentando a componente de autonomia no estudo;

i) por combinação do que foi referido acima com a planificação individual e de grupo, a implementação e a avaliação das actividades da aula com o apoio do professor, negociando a interacção para satisfazer as diferentes necessidades do aprendente, etc.”¹⁰⁷

O sétimo capítulo, intitulado “As tarefas e o seu papel no ensino das línguas”, apresenta uma descrição das possíveis tarefas comunicativas e pedagógicas, das competências em causa para a sua execução e dos elementos que podem facilitar ou dificultar as tarefas a levar a cabo no contexto de um processo de ensino/aprendizagem de línguas, ficando ao critério dos professores/alunos a sua selecção.

No capítulo oitavo, com o título “Diversidade linguística e currículo”, os autores propõem a possibilidade de criar cenários curriculares diversificados (chegando mesmo a dar dois exemplos de currículos diferentes para os mesmos graus de ensino), que mantêm, apesar disso, uma coerência interna global, conduzindo ao desenvolvimento de competências distintas consoante as opções realizadas. Defendem ainda que as aprendizagens linguísticas realizadas não são exactamente as mesmas independentemente do cenário curricular em que se desenvolveram nem se confinam exclusivamente ao espaço escolar, pelo que a avaliação do desempenho ou da proficiência do utilizador da língua deveria ter estes dois aspectos em conta.

Finalmente, o capítulo nono, intitulado “Avaliação”, centra-se nas funções do *Quadro* no âmbito da avaliação da proficiência linguística. Trata-se de uma análise exaustiva das várias possibilidades de avaliação, dos momentos dessa avaliação e das potencialidades bem como das limitações de cada tipologia, ficando ao critério do professor/aluno o tipo de avaliação a realizar.

Em síntese, verificamos que o *Quadro* faz uma descrição exaustiva das várias componentes dos processos de ensino/aprendizagem de línguas, deixando, no entanto, sempre em aberto a possibilidade de os participantes neste processo fazerem as suas próprias escolhas, em função dos contextos, dos currículos, das necessidades, das motivações, das características e dos recursos das pessoas nele envolvidas, o que por si

¹⁰⁷ *QECR*, 2001: p.200-201.

só já configura um posicionamento metodológico concordante com a política educativa linguística da UE, o de reconhecer a diversidade e a complexidade e a inutilidade/impossibilidade da imposição de um modelo de ensino/aprendizagem único de línguas.

Na senda do *QECR* e fortemente influenciado por ele, o **Quadro de referência do ensino do português como língua estrangeira (QuaREPE, 2009)**¹⁰⁸, recentemente publicado, embora pensado para um público que não frequenta ainda o ensino superior, propõe linhas de orientação para a elaboração de conteúdos de ensino/aprendizagem numa perspectiva de abertura e de flexibilidade suficientemente abrangentes para que a grande diversidade de públicos e de contextos de ensino/aprendizagem do Português no estrangeiro possa ser contemplada. As linhas de orientação deste Quadro, à semelhança das do *QECR*, vão também no sentido de se procurar oferecer um percurso formativo que responda às necessidades, motivações, características e recursos dos estudantes.

Para concluir o traçado da moldura conceptual didáctica e metodológica do ensino das línguas na UE vamos, por fim, analisar dois últimos instrumentos linguísticos, construídos e publicados sob a égide desta última, também eles de grande relevância para o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras, o *Portfolio Europeu das Línguas (PEL)* e o *Passaporte de Línguas Europass*.

O *Portfolio Europeu de Línguas*¹⁰⁹ é um documento concebido e lançado pelo Conselho da Europa e tem como objectivo geral contribuir para o reconhecimento das experiências linguísticas e interculturais de cada cidadão. Os objectivos específicos do *Portfolio* são encorajar os cidadãos a aprender várias línguas ao longo da vida; desenvolver as suas capacidades de autoavaliação e de autoaprendizagem; facilitar a

¹⁰⁸ *Diário da República, 1ª série* – N.º 158 – 17 de Agosto de 2009.

¹⁰⁹ http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf

Cf a sua caracterização sintética feita por Glória Fisher: http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/politicas_ling_europa_multil_multicult.pdf

mobilidade através do reconhecimento de competências linguísticas e interculturais de forma comparável em toda a Europa e incentivar a compreensão mútua e os contactos com outras culturas (Madrid, 2005). Trata-se de um documento pessoal que auxilia na definição de metas de aprendizagem, onde podem ser registadas todas as experiências, em contexto formal e/ou em contexto informal, de aprendizagem de línguas e de culturas e onde se procede à autoavaliação das competências linguísticas do seu portador (Grosso, Tavares & Tavares, 2008).

O PEL organiza-se em três partes distintas, o Passaporte de Línguas, a Biografia de Línguas (ou Biografia Linguística) e o Dossier. O *Passaporte de Línguas* permite o registo das competências linguísticas do seu portador, através do preenchimento de uma grelha de autoavaliação, elaborada a partir dos seis níveis de competência descritos no *QEER*, através do registo dos exames feitos e através da anexação dos certificados e diplomas obtidos. Permite, portanto, o registo do perfil das competências nas várias línguas, o resumo de experiências linguísticas e interculturais e o registo de certificados e diplomas. A *Biografia Linguística* ajuda o aprendente a definir metas de aprendizagem, a reflectir sobre os progressos e as aprendizagens realizados e a proceder a uma autoavaliação regular. O *Dossier* serve para arquivar os materiais considerados pelo aprendente como marcos relevantes no seu processo de aprendizagem de línguas, bem como aqueles que melhor representam ou mostram as suas competências em línguas estrangeiras, e para arquivar os certificados e diplomas obtidos.

O *Portfolio* tem, portanto, uma tripla função, documental ou de registo, pedagógica, pois favorece a introspecção e a reflexão metacognitiva, e política, porque o seu grande objectivo é promover o plurilinguismo e o desenvolvimento de competências interculturais.

Portugal tem, desde 2001 – que foi o Ano Europeu das Línguas –, dois modelos de PEL acreditados, portanto aprovados pela comissão de validação do Conselho da Europa, um para aprendentes dos 10-15 anos e outro para aprendentes maiores de 16 anos¹¹⁰. Cada um dos modelos pode ser comprado, *online* ou em livraria, ou

¹¹⁰ http://sitio.dgidec.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx

descarregado em formato pdf¹¹¹, para ir sendo preenchido à medida que surgem novas experiências, que se vão verificando progressos na aprendizagem ou que se aprende uma nova língua.

Posteriormente, em 15 de Dezembro de 2004, foram instituídos, pela [Decisão n.º 2241/2004/CE](#)¹¹² do Parlamento Europeu e do Conselho, os documentos Europass (ou o *Portfolio Europass*¹¹³), conjunto de cinco documentos, dois deles para serem preenchidos pelo próprio cidadão, o *Curriculum Vitae (CV) Europass* e o ***Passaporte de Línguas Europass*** (ou Carteira Europeia de Línguas)¹¹⁴, e os três restantes para serem preenchidos e emitidos pelas entidades competentes, o *Europass – Suplemento ao Certificado*, o *Europass – Suplemento ao Diploma* e o *Europass – Mobilidade*. Os objectivos gerais dos documentos Europass são permitir a cada cidadão apresentar de forma clara e facilmente compreensível em qualquer país da Europa as suas competências e qualificações e favorecer a mobilidade dos cidadãos no mesmo continente.

No contexto do nosso trabalho, do conjunto de cinco documentos apenas nos interessa um deles, o *Passaporte de Línguas Europass*¹¹⁵. Trata-se de um documento adaptado do *Portfolio Europeu das Línguas*, mais sucinto e passível de ser preenchido mais rapidamente, onde se registam a identificação do portador e a(s) sua(s) língua(s) materna(s), bem como a(s) outra(s) língua(s) que domina; onde se procede a uma autoavaliação das competências linguísticas na(s) outra(s) língua(s), em três

¹¹¹ O modelo para maiores de 16 anos pode ser descarregado a partir do seguinte endereço : http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf

¹¹² Disponível no seguinte endereço : <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads/MiscDocs/EuropassDecisio n.csp>

¹¹³ Como é designado no Centro de Informação Europeia Jacques Delors: http://www.eurocid.pt/pls/wsd/wsdwcot0.detalhe?p_sub=4&p_cot_id=3367&p_est_id=7974

¹¹⁴ <http://www.europass.proalv.pt/np4/15.html>

¹¹⁵ http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1347/type.FileContent.file/ELPTemplate_pt_PT.doc
<http://www.europass.proalv.pt/np4/15.html>

componentes, compreensão, conversação e escrita; onde se registam certificados e diplomas e onde se faz uma descrição sucinta das experiências linguísticas vividas.

O *Passaporte de Línguas Europass* pode ser obtido de várias formas¹¹⁶: pode ser preenchido *online*¹¹⁷, sendo posteriormente enviado por correio electrónico para o seu autor; pode ser descarregado, guardado num computador pessoal e, posteriormente, preenchido¹¹⁸; ou pode ser actualizado¹¹⁹, no caso de ter sido preenchido *online*.

Portanto, **em síntese**, quer o *Portfolio Europeu de Línguas* quer o *Passaporte de Línguas Europass* têm funções de registo, documental e pedagógica, revelando-se muito úteis para registar as aprendizagens linguísticas e culturais realizadas, para incluir certificados e diplomas que comprovem essas aprendizagens e para ajudar os seus portadores a reflectirem sobre as aprendizagens já realizadas, sobre a forma como as fizeram e sobre as aprendizagens que gostariam de fazer em seguida. Numa Europa plurilingue e pluricultural, qualquer um destes documentos tem, certamente, grande valor no mercado de trabalho, sendo muito recomendável que todos os trabalhadores europeus possuam um destes exemplares, preenchido com os seus dados pessoais.

Por outro lado, a construção e validação destes documentos (o *PEL* e o *Passaporte de Línguas Europass*) comprova o valor concedido pela política linguística educativa europeia às aprendizagens de línguas em contextos informais de aprendizagem e demonstra a importância que a mesma concede ao desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender línguas, da capacidade de aprendizagem autónoma das mesmas e da capacidade de autoavaliação da competência comunicativa numa

¹¹⁶ http://www.aprendereuropa.pt/document/Instrucoes_passaporte_Linguas.pdf
ou <http://www.ierasmus.com/portugal/?p=7> e <http://www.europass.proalv.pt/np4/15.html>

¹¹⁷ <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+Language+Passport.csp>

¹¹⁸ <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/hornav/Downloads.csp>

¹¹⁹ <http://europass.cedefop.europa.eu/europass/home/vernav/Europass+Documents/Europass+Language+Passport.csp>

determinada língua, para se ser sensível às necessidades reais que se têm e para se ser capaz de, autonomamente, reorientar o seu próprio processo de aprendizagem.

Assim, tendo em conta que o *QECR*, o *PEL* e o *Passaporte de Línguas Europass* são três documentos-chave de implementação da política linguística educativa da UE, consideramos desejável que a estrutura dos EILCs promova um processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa balizado pelos princípios da sua adequação às especificidades do público-alvo que os frequenta, operacionalizado por uma flexibilidade metodológica e de recursos de aprendizagem, e promova o desenvolvimento das capacidades de aprender a aprender línguas, de aprendizagem autónoma das mesmas em contextos formais e informais e de autoavaliação da competência comunicativa.

1.3. CONTRIBUTOS DA DIDÁCTICA DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para propormos uma estrutura de EILC que esteja de acordo com as metodologias actualmente consideradas mais adequadas para ensinar/aprender línguas, além da definição dos princípios que constituem a nossa filosofia da educação e da análise da política linguística e da política linguística educativa preconizadas pela União Europeia, necessitamos, também, fazer o ponto da situação em relação às teorias da aquisição/aprendizagem de línguas e às propostas metodológicas mais actuais de Didáctica das Línguas Estrangeiras que decorrem das anteriores teorias. Acreditamos que da simbiose de todas estas fontes sairão adequados princípios organizadores de um EILC.

No que concerne a síntese das teorias da aquisição/aprendizagem de línguas e das propostas metodológicas mais recentes, pensamos que a metodologia a seguir mais adequada é fazer uma análise dos princípios orientadores basilares veiculados em obras de referência contemporâneas sobre Didáctica das Línguas; num conjunto significativo

de artigos da mesma área científica, publicados em revistas do mesmo âmbito de reconhecida qualidade, e em teses de mestrado e de doutoramento da mencionada área.

Vamos começar por mencionar as teorias da aquisição/aprendizagem de línguas que consideramos mais marcantes para, depois, estabelecermos uma relação entre estas e as metodologias de ensino das línguas estrangeiras mais divulgadas ao longo do século XX e desta primeira década do seguinte, na área de influência francófona porque é nesta que mais agilmente nos movimentamos, para, com base na sua caracterização, isolarmos os princípios estruturantes que nos parecem pertinentes para o modelo pedagógico que propomos para os EILCs de nível II.

Segundo o *QECR*¹²⁰, no que concerne as *teorias da aprendizagem de línguas*, encontramos várias propostas que, nem sempre se opondo umas às outras, frequentemente se complementam. Assim, segundo a mesma fonte, alguns autores defendem que a exposição ou a imersão num ambiente linguístico rico e diversificado é o suficiente para que os aprendentes aprendam uma determinada língua, sem ser necessário recorrer a um processo de ensino formal; outros acrescentam que além da necessidade de exposição directa aos usos de uma língua é ainda necessária uma participação activa na interacção comunicativa; outros, ainda, consideram que um processo de ensino bem organizado conduzirá, inevitavelmente, à capacidade de compreender e de utilizar uma língua. Porém, um grande número de professores acaba por adoptar práticas ecléticas, tentando integrar todas estas teorias. O que, segundo o *Quadro*, parece relativamente consensual é que deverão ser tidos em conta factores como o aluno (idade, origem, língua materna, personalidade, estilo de aprendizagem, motivação e necessidades, entre outros), o docente/facilitador da aprendizagem (teorias da aprendizagem que valoriza, formação científica e pedagógica que realizou, metodologias de ensino/aprendizagem que domina, objectivos/metasp/competências/conteúdos que define, entre outros) e os contextos em que decorrem os processos de ensino formal (cursos intensivos/semi-

¹²⁰ *QECR*, cap.6.

intensivos/regulares, tempo/duração, no país de origem do estudante ou no país de acolhimento, meios, recursos, materiais, e outros).

Martín (2009) reflecte sobre a influência das teorias psicolinguísticas na didáctica das línguas estrangeiras, para, depois, estabelecer uma relação entre estas e as metodologias e os métodos de ensino/aprendizagem das mesmas. Vamos seguir o posicionamento desta autora para resumirmos as características gerais das teorias da aquisição/aprendizagem de línguas que enumera (Figura 1.3).

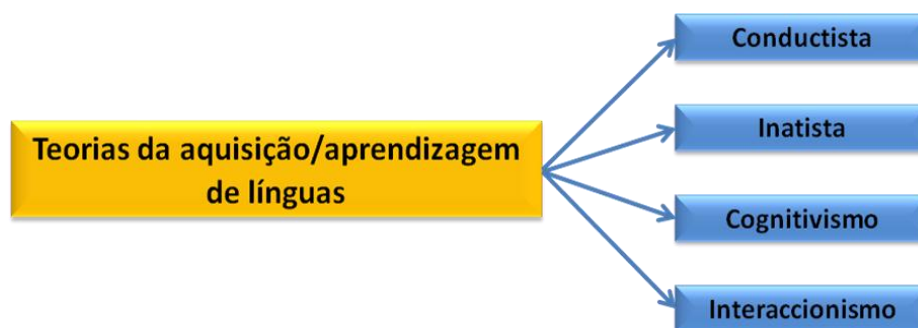


Figura 1.3 – Teorias da aquisição/aprendizagem de línguas analisadas.

Começa por mencionar a **teoria de aquisição de línguas conductista**, cujo aparecimento situa nos anos 30 e 40 do século anterior, no âmbito da Psicologia, sendo os seus expoentes máximos J. Watson e B. F. Skinner, e baseando-se esta teoria nos pressupostos de que o objecto de estudo devem ser comportamentos observáveis; que o uso da língua é uma conduta passível de aprendizagem; que a fala é um processo de estímulo-resposta que pode aprender-se mediante a formação de hábitos e que a conduta verbal resulta da selecção de determinadas respostas, de um repertório de elementos aprendidos mediante condicionamento, perante um estímulo.

De seguida, refere a **teoria inatista** ou mentalista, a qual teve como impulsionador N. Chomsky, que defendia que a linguagem não se aprende por estímulo-reforço, mas que decorre de uma capacidade inata de todo o ser humano que lhe permite a assimilação das regras gramaticais da língua, e que distinguia ‘competência’

(capacidade inata) e ‘desempenho’ (realização concreta ou fala). Esta teoria concebe a aquisição da língua como um processo de construção criativa do sujeito que vai aventando hipóteses a partir do *input*, o que explica os erros cometidos durante o processo da sua aprendizagem. É esta a ideia que está na base do conceito de gramática universal ou generativa, que contém os universais linguísticos (gramática nuclear) e que estaria na origem da gramática de uma língua particular (gramática periférica). Entre outros aspectos, é no contexto desta teoria que surgem a distinção entre aquisição de uma língua de maneira implícita e aprendizagem de maneira explícita ou consciente, a ideia de que o *input* fornecido aos alunos só pode ser um nível um pouco mais complexo que o deles e a importância concedida às condições afectivas do aprendente.

Analisa depois o **cognitivismo**, cujo aparecimento situa nos anos 70 do século passado, no âmbito da Sociologia e da Psicologia, e cujo autor de referência é J. Piaget. Esta teoria defende que a aquisição da língua não é uma capacidade inata autónoma, independente das outras capacidades cognitivas humanas, mas sim um processo interno da mente de acomodação da informação oriunda do meio. Para esta teoria o processo de aquisição da língua materna é diferente do processo de aquisição de uma língua estrangeira, porque para a aquisição desta última é necessário praticar destrezas para as automatizar, integrar e organizar na representação mental que dela se tem. Daí que, no seio desta teoria, se distinga processos ‘automáticos’ e ‘controlados’, ‘conhecimento procedimental ou implícito’ e ‘conhecimento declarativo ou explícito’, ‘conhecimento inconsciente’ e ‘consciente’, sendo os primeiros relativos à aquisição de uma língua e os segundos relativos à sua aprendizagem.

Debruça-se, por fim, sobre a **teoria do interaccionismo** e do ambientalismo, que deriva da influência da teoria de L. Vigotsky (a sociedade é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo), e cuja essência reside na defesa das ideias de que a aprendizagem resulta da interacção do indivíduo com o meio e que a aquisição da língua é um processo integrador entre a predisposição inata e o que o aprendente vai observando através da interacção social com outros falantes. Daí que para esta teoria seja fundamental a ideia-chave da necessidade de interacção linguística em contexto

como motor da progressão. Estas teorias concedem, ainda, uma grande importância à aprendizagem da língua em ambiente natural, respeitando a especificidade contextual, afectiva e de estilo de aprendizagem de cada aprendiz.

Após a caracterização das teorias da aquisição/aprendizagem das línguas, Martín (2009) procede a uma relação entre estas e algumas metodologias ou métodos a que deram origem, articulando as teorias conductistas com as metodologias americana audiolingual e inglesa situacional e as teorias cognitivistas com as metodologias de enfoque comunicativo. De seguida, vamos examinar de perto os princípios destas metodologias referidas e de outras, que pela importância que tiveram não podem deixar de ser mencionadas.

Porém, antes de irmos mais longe, vamos começar por clarificar alguns **conceitos** que usaremos de seguida. Na senda de Puren (2008: p.19) e Gil (2003: p.52-53), usamos o conceito de *metodologia* ou *corrente metodológica*, como o estudo de como se ensina e aprende, o estudo teórico dos métodos (Besse, 1995), para designar um conjunto de procedimentos, técnicas e métodos usados num determinado período histórico no processo de ensino/aprendizagem de uma língua.

Os **procedimentos ou técnicas**, segundo Martinez (2007), englobam as práticas e as actividades características de uma metodologia e de um método e dizem respeito à definição do espaço, do tempo, do equipamento, dos tipos de interacção entre docente/aluno e aluno/aluno e das estratégias pedagógicas usadas para aplicar um método ou uma metodologia.

O **método** é a operacionalização particular ou a concretização de uma metodologia, muitas vezes consubstanciado num manual, ou num conjunto, integrando também, além do manual, filmes, materiais áudio, etc. (Besse, 1995), que adopta, geralmente, o nome do seu autor, que é divulgado numa data específica, existindo com frequência vários métodos inspirados na mesma metodologia. Richards & Rodgers (2003: p.240) definem este conceito da seguinte forma:

“Un método (...) es un diseño o sistema docente específico basado en una teoría concreta de la lengua y del aprendizaje de idiomas. Contiene especificaciones detalladas sobre el contenido, los papeles de profesores y alumnos, y los procedimientos y técnicas de enseñanza. Posee una relativa fijeza en el tiempo u hay por lo general poco ámbito para la interpretación individual. Los métodos se aprenden mediante el adiestramiento. El papel del profesor consiste en seguir el método y aplicarlo de manera precisa con arreglo a las normas.”

Os métodos, normalmente, têm uma duração limitada.

O conceito ***abordagem ou enfoque***, em francês ‘*approche*’ (Galisson, 1995), é um conceito menos dogmático que o conceito de metodologia e admite uma maior diluição e combinação de procedimentos e de técnicas pedagógicas. Richards & Rodgers (2003: p.239) definem o enfoque como um conjunto de crenças e de princípios passíveis de serem usados como base para ensinar uma língua.

Germain (2001: p.13-14) define a ***didáctica das línguas*** como o estudo sistemático das relações mútuas entre o ensino e a aprendizagem da língua e da cultura estrangeira em meio escolar, quer esse estudo tenha como objectivo a observação da realidade educativa e a teorização de uma prática quer tenha como objectivo a intervenção e a formação dos professores. A ***didáctica das línguas estrangeiras*** (DLE) tem como objecto de estudo o ensino/aprendizagem das línguas e das culturas não maternas (Puren, 2008/1994: p.12), isto é, o conjunto de todas as metodologias de ensino das mesmas.

A enumeração e a caracterização das metodologias de ensino das línguas estrangeiras que vamos fazer a seguir tiveram por base um conjunto de leituras de vários autores que se debruçam sobre esta mesma problemática, os quais vamos citando ao longo do texto à medida que deles nos socorremos.

A **metodologia tradicional** (também designada **metodologia da gramática e da tradução**) (Puren, 1988; McArthur, 1989; Gil, 2003; Martín, 2005; Martínez, 2007, e Martín, 2009), em vigor até ao início do século XX, foi inicialmente usada para o ensino das línguas clássicas e, depois, para introduzir o aluno na leitura das línguas modernas. Faz uso das técnicas da tradução, do estudo da gramática de uma língua e da

memorização de listas de palavras, não desenvolvendo a competência comunicativa oral do aluno. Todo o trabalho de ensino/aprendizagem se realiza a partir de textos literários escritos.

A **metodologia directa** ou natural (McArthur, 1989; Puren, 1988, 2008/1994; Gil, 2003, Martínez, 2007, e Martín, 2009), que se generaliza no início do século XX, surge por influência da Psicologia experimental, que em pedagogia impulsiona as metodologias activas, como reacção à metodologia tradicional e para dar resposta às necessidades comunicativas orais dos falantes que aprendem uma LE, sobretudo a necessidade de compreensão de enunciados orais.

Esta metodologia considera que a aprendizagem de uma língua será mais eficaz se for directa, isto é, sem ter que utilizar uma língua intermediária e sem ter que passar pela tradução mental, e se ocorrer em condições naturais de interacção linguística com nativos, evitando e até proibindo a utilização da língua materna e o estudo explícito e dedutivo da gramática. Defende que o significado deve ser expresso através da situação comunicativa, de formas discursivas, de mímica, de gestos e de objectos reais, que, primeiro se deve desenvolver a expressão oral e só depois a escrita e que os conteúdos linguísticos devem ser apresentados em '*leçons de choses*' (Puren, 1988: p.122), com base em situações da vida real (ir às compras, apanhar transportes públicos, ir ao médico, etc.).

A **metodologia audiolingual** (também designada audiolingue ou áudio-oral) (Puren, 1988; Gil, 2003; Madrid, 2005; Martín, 2005; Martínez, 2007, e Martín, 2009) surge nos Estados Unidos da América a partir da Segunda Guerra Mundial e rapidamente se alarga ao resto do mundo, influenciada pela corrente conductista ou teoria do estímulo-resposta – que defende que a aprendizagem se realiza através do condicionamento e da repetição e da formação de hábitos como base da aprendizagem – e pelas correntes estruturalistas americanas – que defendem que a aquisição de uma segunda língua ocorre da mesma forma como adquirimos a primeira e que as línguas são

sistemas de estruturas linguísticas hierárquicas mais ou menos fixas, governados por regras. Madrid (2005: p.30) considera esta metodologia como a abordagem americana do estruturalismo.

Tendo como princípio de base a necessidade de fazer falar os alunos e procurando, num curto espaço de tempo, ensinar línguas aos militares americanos, esta metodologia proporcionou o aparecimento de um conjunto de métodos que se baseavam na apresentação das estruturas linguísticas (fonológicas, morfológicas, sintáticas e lexicais) de forma controlada, na análise contrastiva da língua materna e da língua estrangeira, na audição extremamente intensiva de produções orais, gravadas em cassetes, na sua repetição e memorização, na realização de exercícios estruturais de aplicação e na utilização das estruturas linguísticas em novas situações, tendo como objectivo desenvolver nos aprendentes, primeiro, a compreensão e expressão oral, depois, a compreensão e expressão escrita e a aprendizagem indutiva das regras gramaticais. Em sala de aula, estas metodologias privilegiam exercícios de repetição, que não permitam que o aluno cometa erros, exercícios de substituição, o uso do gravador e dos laboratórios de línguas. Segundo Madrid (2005), os laboratórios de línguas eram usados para fazer repetições e treino de estruturas, que primeiro se ouviam em gravações realizadas por falantes autóctones.

A **metodologia audiovisual** (Puren, 1988, 2008/1994; Gil, 2003; Madrid, 2005, e Martínez, 2007) é muito idêntica à audiolingual, surge em França na década de 50, torna-se metodologia dominante nos anos 60 e 70 (Puren, 1988) e assenta basicamente nos mesmos princípios teóricos da anterior, privilegiando o recurso à imagem e ao som. As diferenças residem na crença de que a apresentação das estruturas linguísticas novas deve ser contextualizada por um conjunto de imagens e deve ser apresentada sob a forma de gravações em cassetes, na incorporação do recurso à escrita nos momentos iniciais da aprendizagem e no ensino explícito da gramática. Nesta metodologia evita-se o recurso à língua materna e não se concede uma grande atenção à adequação da mensagem à situação comunicativa.

A **metodologia situacional** (MacArthur, 1989; Gil, 2003; Madrid, 2005; Martín, 2005; Martínez, 2007, e Martín, 2009) surge em Inglaterra, decorre das metodologias anteriores (Madrid, 2005: p.30, considera esta metodologia como a abordagem europeia do estruturalismo) e concede uma maior importância à situação comunicativa e ao contexto bem como ao recurso a suportes visuais que auxiliam a compreensão. Em sala de aula, recorre-se, frequentemente, à projecção de diapositivos que servem de motivação e que ilustram as mensagens orais, a objectos, gestos e imagens que ajudam a contextualizar os enunciados, ao gravador para exercícios de escuta e ao laboratório de línguas para realizar exercícios estruturais e para praticar a pronúncia. No entanto, segundo Madrid (2005), os laboratórios de línguas podiam também ser usados para ver filmes na sua versão original e para ouvir programas de Rádio na língua-alvo.

Em França, destaca-se o *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français* (CREDIF), que, na década de 60, produziu e divulgou vários métodos audiovisuais, os quais apresentavam um diálogo que introduzia as estruturas gramaticais, a sua explicação, a sua exploração, através da manipulação e da reutilização, e os quais faziam uso de materiais sonoros e visuais – de início completamente fabricados e depois, progressivamente, prevalecendo os autênticos –, e que apresentou uma proposta do Francês Fundamental em dois níveis.

A **metodologia nocional-funcional** (Gil, 2003, e Madrid, 2005) surge na década de 70, sob a égide do Conselho da Europa – cujo objectivo era promover uma metodologia única de ensino das línguas –, fortemente marcada pelo enfoque comunicativo e assente nos conceitos de categorias nocionais e de categorias funcionais. As primeiras são de natureza semântica e gramatical e representam conceitos, por exemplo, relativos a tempo, espaço, frequência e quantidade; as segundas são de natureza pragmática e desempenham funções comunicativas, por exemplo, cumprimentar, despedir-se, apresentar-se, pedir um favor, etc. Em sala de aula, o estudo

de ambas pressupõe o estudo de formas linguísticas simples, da gramática e do respectivo vocabulário, sempre com fins comunicativos.

No contexto desta metodologia surge, em Inglaterra, em 1975, o *Threshold Level*, de Jan Van Ek, e, em França, em 1976, *Un Niveau Seuil*, de Daniel Coste, propondo este último a aquisição da competência comunicativa através da aprendizagem de actos de fala, que passam a ser considerados como as unidades mínimas de comunicação. Se no início estes actos de fala eram apresentados como estruturas muito simples e rígidas, rapidamente se compreendeu que o contexto e o processo interactivo da comunicação nos obriga a ter desenvolvida a competência estratégica, a qual nos permite tomar decisões, combinar e reformular os actos de fala em função do desenrolar da conversa e dos interlocutores. Estes métodos influenciaram as práticas docentes, que começaram a usar o projector de opacos, o leitor de vídeo e que continuaram a usar o gravador, mas agora para reproduzir documentos autênticos (diálogos, canções, filmes, programações de Rádio e publicidades) ou *realia* (Madrid, 2005: p.44), muitas vezes multimédia, e que introduziram em sala de aula a exploração cultural e linguística dos mesmos.

Segundo Casteleiro (1991), nesta metodologia a gramática não deixa de ser relevante na aprendizagem das línguas estrangeiras, porém, perde o lugar primordial na organização dos conteúdos programáticos que tinha anteriormente e assume a função de instrumento auxiliar do aprendente.

Robert Galisson, coautor da obra *Dictionnaire de Didactique des Langues*, publicado pela Hachette em 1967, autor da obra *D'hier à Aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères*, publicada em 1980, é, no mundo francófono, uma voz sonante que anuncia a transição da Didáctica das Línguas do paradigma positivista para o paradigma cognitivista. Em *D'hier à Aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères*, o autor faz a apologia das teorias da aprendizagem cognitivistas, que estão na origem das abordagens funcional e comunicativa da aprendizagem das línguas, e critica as suas antecessoras, as teorias behavioristas ou positivistas, que deram origem aos métodos de ensino de línguas estruturalistas, de raiz mecanicista. Situando-se no paradigma

cognitivista, na abordagem funcional na aprendizagem de línguas e operando a transição para as metodologias de enfoque comunicativo, Galisson (1980) defende, entre outras que não nos interessa aqui referir, as escolhas metodológicas que vamos passar a enumerar.

Segundo o autor, num processo de aprendizagem de uma língua, a tónica tem que ser colocada no próprio aluno. Isto significa que se parte do princípio que os alunos são diferentes uns dos outros, logo, têm experiências de vida pessoais e têm mais ou menos desenvolvidas determinadas competências, bem como estilos de aprendizagem diferenciados. O papel do professor é o de conhecer cada um dos alunos, diagnosticar as suas necessidades e orientá-los para os ajudar a atingir os objectivos apropriados a cada um deles.

O mesmo autor considera também que a motivação interna, ou de longo termo, é determinante no processo de aprendizagem de uma língua, porque dela depende o interesse e o entusiasmo que o estudante manifesta e sente por essa aprendizagem e dela depende o empenho e o esforço que ele tenha vontade de despender para progredir no domínio de uma determinada língua. Assim, defende que o docente deve sempre tentar avivar essa motivação interna através de acções de motivação externa que reforcem o prazer que o aluno sente em dar resposta às suas necessidades ou às suas aspirações linguísticas.

Considera o autor que os erros linguísticos cometidos pelos estudantes fazem parte do processo normal de aprendizagem, sendo, pois, inevitáveis e que, ao invés de tentar a todo o custo evitá-los, os docentes devem encará-los como factor de progresso e como índices das hipóteses que os alunos formulam sobre o sistema da língua que estão a aprender. Deste modo, na sua óptica, mais do que recriminar os estudantes pelos erros cometidos, o docente deve analisá-los para tentar diagnosticar os problemas com os quais se confrontam e para os ajudar a encontrar as respostas para as suas dúvidas; portanto, o erro não deve ser encarado negativamente, mas deve ser utilizado de forma pedagógica.

O autor é de opinião que é importante a reintegração do recurso à língua materna no processo de ensino/aprendizagem de uma outra língua, pois as comparações e os paralelos entre ambas que os alunos puderem estabelecer ajudá-los-ão a reflectir sobre as semelhanças e as diferenças e sobre a estruturação de ambos os sistemas.

Por fim, Galisson (1980) preconiza o recurso à avaliação formativa e à autoavaliação porque ambas permitem medir a competência comunicativa e os progressos realizados e porque ambas fornecem *feedback* ao docente e ao aluno sobre as metas atingidas e sobre os aspectos a melhorar e a trabalhar.

Em harmonia com os princípios que acabámos de enumerar, o autor citado reflecte também sobre as opções pedagógicas que considera mais adequadas no quadro teórico e metodológico que defende. Assim, num processo de ensino/aprendizagem de uma língua considera adequada a utilização de materiais didácticos produzidos pelo docente especificamente para o público a que se destinam; a utilização de documentos autênticos; a prática aberta de conceptualização e de simulação – que na perspectiva deste autor corresponde à construção pessoal de hipóteses explicativas e de estruturação da língua partindo dos enunciados a que o aluno está exposto e que ele próprio constrói –; a utilização de suportes técnicos e de materiais multimédia e a utilização da imagem como desencadeadora da comunicação, como estimulador verbal. Preconiza, ainda, uma abordagem das línguas por unidades funcionais, ou por actos de linguagem, como por exemplo, cumprimentar, despedir-se, pedir informações na secretaria da escola ou da faculdade, etc., a utilização de métodos activos, como, a simulação de situações comunicativas reais, e a exploração de materiais, orais e/ou escritos, autênticos.

As **metodologias de enfoque comunicativo** (MacArthur, 1989; Beacco, 1995; Puren, 1988, 1995 e 2008/1994; Littlewood, 1996; Gil, 2003; Richards & Rodgers, 2003; Madrid, 2005; Martín, 2005; Martínez, 2007, e Martín, 2009) surgem nas décadas de 80 e de 90 – Littlewood recua um pouco a sua data de aparecimento, situando-a na década de 70 –, inspiradas numa forte diversificação de teorias de referência, influenciadas, pois, pelas reflexões que surgem em múltiplas áreas disciplinares e sobre

problemáticas variadas (Puren, 1988, 2008/1994), nomeadamente, a filosofia da linguagem, a pragmática, a linguística do discurso e da enunciação, a semiótica, a análise textual, a sociolinguística, a análise conversacional, a pedagogia cognitiva, a análise das necessidades, a competência comunicativa, a análise dos erros, a autonomia, as unidades capitalizáveis e a problemática do ensino/aprendizagem da cultura. Richards & Rodgers (2003) referem que no contexto da Grã-Bretanha estas metodologias se inspiraram nos trabalhos de linguistas funcionais britânicos (como, por exemplo, John Firth, M. A. K. Halliday), de sociolinguistas americanos (por exemplo, Dell Hymes, John Gumperz e William Labov) e do campo da filosofia (por exemplo, John Austin e John Searle).

Estas metodologias, enformadas pelas teorias de N. Chomsky, que sublinham que duas das características das línguas são a criatividade e a singularidade dos enunciados que os falantes produzem, defendem uma redução do mero estudo mecânico das estruturas linguísticas e o desenvolvimento da competência comunicativa (Richards & Rodgers, 2003), nomeadamente, a competência linguística ou gramatical, a sociolinguística ou sociocultural, a discursiva e a estratégica, através da prática contextualizada da língua em aprendizagem.

Segundo Puren (1988, 2008/1994), o conjunto de factores que proporcionou o aparecimento destas metodologias incluía, entre outros, os fracos resultados obtidos com as metodologias anteriores; a problematização de alguns aspectos pedagógicos – tais como, a necessidade de metodologias mais activas, mais centradas no desenvolvimento da competência comunicativa, no desenvolvimento da expressão livre e da criatividade, no acesso a variedades linguísticas e registos diversificados, e a necessidade de utilizar documentos autênticos –, e a problematização do universalismo metodológico de que se arrogava a metodologia audiovisual, problematização essa derivada da consciencialização da diversidade dos níveis, da diversidade das situações e da diversidade dos objectivos de aprendizagem. Segundo Beacco (1995), a abordagem comunicativa do ensino das línguas vivas surgiu num contexto de novas exigências/expectativas sociais em relação às línguas, em que a necessidade de aprender

uma língua rapidamente para a poder utilizar em contexto funcional ditou o aparecimento de uma metodologia ‘realista’, que permitisse encurtar a distância entre as formas de ensino escolares e a aquisição ‘natural’ da mesma.

Na opinião de Richards & Rodgers (2003), um dos factores que desencadeou o aparecimento destas metodologias foi a mudança operada na multiplicidade dos sistemas educativos europeus dos países pertencentes à União Europeia, que, como nunca, até à década de 70, começaram a sentir uma necessidade premente de ensinar as línguas dos Estados-Membros a pessoas adultas. A própria UE teve um papel directo de intervenção na tentativa de desenvolver métodos alternativos para o ensino das línguas ao apoiar iniciativas de reflexão sobre esta questão e ao contribuir para a criação da Associação Internacional de Linguística Aplicada.

Em sala de aula, estas metodologias utilizam determinadas técnicas/estratégias, nomeadamente,

- privilegiam a diversificação das situações de comunicação, porque consideram que aprender uma língua é aprender a comunicar com outros falantes através da mesma, que é o seu uso que gera a aprendizagem e que o percurso desta tem que ser através de tentativa e erro;
- privilegiam-se as actividades interactivas;
- não há memorização de diálogos;
- podem, ocasionalmente, realizar-se exercícios estruturais;
- podem também trabalhar a leitura e a escrita desde a primeira aula;
- os alunos são expostos a variedades linguísticas;
- considera-se aceitável o uso moderado da língua materna e, eventualmente, da tradução quando necessário;
- valorizam-se as situações de reflexão sobre a nova língua e sobre a sua estrutura, bem como sobre a nova cultura, para desconstruir representações primárias e estereótipos;
- a repetição pode ocorrer, mas ocasionalmente;

- recorre-se muito a documentos autênticos e usam-se as tecnologias disponíveis para apresentar documentos pedagógicos ou autênticos; aceita-se que qualquer material pode ser útil desde que adequado ao perfil do aluno e desde que o ajude a aprender;
- confere-se um papel muito importante à motivação do aluno para usar a língua em aprendizagem e o professor tenta tudo o que está ao seu alcance para potenciar essa motivação;
- procura-se que os alunos tenham uma pronúncia compreensível;
- o objectivo principal é que os alunos adquiram fluidez e um domínio aceitável da língua.

A propósito de representações primárias e estereótipos, Ellis (2008) debruça-se sobre a problemática das ‘crenças dos aprendentes’/alunos acerca de uma língua e da aprendizagem da mesma, as quais, provavelmente, têm origem na experiência anterior de aprendizagem de línguas, na personalidade e no estilo cognitivo de cada um. Ao analisar as várias investigações sobre esta problemática, o autor chega a conclusões interessantes, algumas das quais nos parece pertinente destacar: os alunos demonstram crer que para aprender uma língua é necessário *i)* estudar explicitamente gramática; *ii)* ser corrigido quando comete erros; *iii)* aprender vocabulário; *iv)* memorizar e *v)* e participar mais intensivamente em actividades de produção (repetir oralmente e escrever) do que de recepção (ouvir e ler).

Estas metodologias de enfoque comunicacional distinguem dois tipos principais de actividades no processo de ensino, as ‘actividades de comunicação funcional’ e as ‘actividades de interacção social’ (na terminologia de Littlewood (1981), citado por Richards & Rodgers (2003)). As primeiras incluem tarefas como comparar imagens, ordenar sequências e explicar os critérios usados, observar o que falta, o que está a mais ou o que não fica bem ali e explicar porquê e a resolução de problemas com base em informação dada previamente. As segundas incluem conversação, discussão, simulações, debates e outras.

O papel do professor nestas metodologias é de analista das necessidades de aprendizagem de cada aluno, através do diagnóstico; de conselheiro, parafraseando, confirmando, reagindo, e de gestor do grupo, organizando a aula como um espaço que facilita as actividades comunicativas.

Para terminar a breve caracterização destas metodologias, gostaríamos apenas de acrescentar que as metodologias de enfoque comunicativo surgiram em reacção a metodologias de enfoque mais estrutural e mecânico e que tentam uma abordagem mais humanista e mais interactiva na aprendizagem das línguas.

As **metodologias de enfoque psicopragmático** (Gil, 2003 e Madrid, 2005) surgem na década de 90, sob influência de teorias oriundas da pragmática, do cognitivismo e do socioconstrutivismo; têm em consideração a diversidade das necessidades, objectivos e estilos de aprendizagem e colocam o aluno ainda mais no centro do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, permitindo-lhe que participe na tomada de decisões relativas ao mesmo e promovendo, assim, a autonomia e a flexibilidade na construção do programa desse processo de aprendizagem. Encaram o aprendente como um sujeito activo no processo de aprendizagem e não um mero recipiente passivo e valorizam o desenvolvimento da sua competência metacognitiva, o que o conduzirá ao aprender a aprender.

Em sala de aula, introduzem-se os computadores e os programas interactivos para aprendizagem de línguas disponibilizados em CD-Rom; generaliza-se o uso de materiais autênticos ou *realia*; exploram-se as potencialidades da Internet para levar a língua e a cultura de um determinado povo à sala de aula e insiste-se na interacção com professores e outros aprendentes. Na opinião de Madrid (2005) são as metodologias de enfoque psicopragmático que estão na base e na origem da *Computer-Assisted Learning Languages* (CALL).

Segundo alguns autores (Beacco, 1995; Galisson, 1995; Puren, 1995 e 2008/1994; Coste, 2000; Gil, 2003 e Martinez, 2007), na época contemporânea, ao

longo das últimas duas décadas, particularmente no espaço de influência francófono, assistimos a um **eclectismo metodológico**, a uma ‘transição da era das metodologias para a era das formações’ de professores, das metodologias ‘*prêt-à-porter*’ para as ‘*sur mesure*’ (Galisson, 1995: p.75 e 77), em parte devido à introdução das tecnologias digitais na sala de aula, devido à generalização da influência das abordagens comunicativas e da sua maleabilidade (Madrid, 2005: p.49) e devido à atomização da DLE em disciplinas de especialidade – produção escrita, leitura, avaliação, Média, análise de texto e interação, para citar algumas – (Coste, 2000: p.202, 204 e 208). Martínez (2008) refere as reflexões de Trenchs Parera (2001) e de Soetaert & Bonamie (2002), que consideram que na actualidade não existe nenhuma metodologia única ideal mas sim uma combinação de metodologias diversas que tenta ultrapassar as limitações das metodologias anteriores.

Este eclectismo surge em virtude da necessidade de dar resposta à diversidade (dos estilos de aprendizagem, dos objectivos da mesma e das necessidades específicas de cada aprendente) e à complexidade dos variadíssimos contextos de aprendizagem das línguas estrangeiras na época contemporânea. Na teoria e na prática, configura-se como um sistema de ensino das línguas que combina pressupostos, técnicas, actividades e materiais característicos de múltiplas metodologias, por vezes antagónicas entre si, e que não segue à risca nenhum método em particular ou manual, sempre guiado pelos princípios da eficácia e da adequação. O eclectismo metodológico traduz-se, pois, na ausência de uma metodologia dominante, em utilizações subversivas de métodos e de manuais, no recurso crescente à fotocópia e no desmoronamento de rotinas e de procedimentos cristalizados no tempo (Galisson, 1995).

Podemos observar esse eclectismo ao nível da escolha das práticas pedagógicas a utilizar em sala de aula, em que o eclectismo opera ao nível de uma escolha racional e não ao nível de uma escolha irracional de técnicas heteróclitas de ensino (Beacco, 1995); ao nível dos próprios métodos e manuais usados no contexto das anteriores, dificilmente classificáveis como decorrentes de uma metodologia única, e ao nível dos

discursos sobre a DLE (Beacco, 1995; Galisson, 1995; Puren, 1995 e 2008/1994; Coste, 2000; Gil, 2003 e Martinez, 2007). Segundo Galisson (1995: p.71),

“L’éclectisme, revendiqué comme alternative aux méthodologies (successivement) dominantes et comme réponse (possible) aux attentes du terrain, est assumé, mis en œuvre, et prolongé dans la classe par les «nouveaux enseignants». En prenant leurs distances par rapport aux discours des théoriciens, des méthodologues, des éditeurs, ils tirent la quintessence de l’éclectisme ambiant, affirment leur autonomie et posent les bornes de leur pré carré.”

Marques (2005: p.212) é de opinião que, actualmente, as preocupações fundamentais da DLE são a ‘contextualização’ e a necessidade de ‘individualizar’ o processo de aprendizagem:

“A característica mais importante de uma nova didáctica das línguas e das culturas é a contextualização, é uma reflexão de tipo sociolinguístico, até por já ter sido posta de lado a relação forçada entre linguística e didáctica, embora seja aceite o diálogo entre ambas. Abandonaram-se também os métodos universalistas, dando-se o maior relevo às origens dos aprendentes, às suas raízes sociais e culturais.”

No mesmo período temporal, sobretudo no contexto dos países que integram a União Europeia, assistimos, também, a:

- uma tentativa de reflexão profunda organizada sobre as práticas pedagógicas do ensino das línguas na espaço europeu, consubstanciada na publicação do *QECR* - o qual já analisámos atrás e que teve um papel importante na divulgação das metodologias de enfoque comunicativo bem como na aceitação de um eclectismo metodológico assumido. Os objectivos do *Quadro* são uma descrição do processo de aprendizagem e de ensino das línguas em todos os níveis, com vista a uma certificação de competências fácil e rápida (independentemente do país, da instituição ou do contexto onde ocorreu a aprendizagem), traduzida em ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), e com vista a uma facilitação da tomada de decisões de política educativa linguística nos Países-Membros e da mobilidade internacional pessoal e vocacional (Trim (sd) e Madrid, 2005);

■ uma valorização das aprendizagens informais das línguas (Melo, 2004), aprendizagens essas que podem ser autoavaliadas e registadas no *Portfolio Européu das Línguas (PEL)* e no *Passaporte de Línguas Europass*. Os objectivos de ambos são aumentar a motivação dos aprendentes, certificar as aprendizagens linguísticas realizadas e facilitar a mobilidade internacional (Madrid, 2005);

■ uma individualização do computador e a uma generalização da sua utilização em sala de aula, agora transformado em ferramenta de trabalho imprescindível para professores e alunos, bem como a uma utilização crescente da Internet em contextos formais de aprendizagem (Lancien, 1995; Narcy, 2000; Bertrand, 2001; Dejean & Tea, 2002; Develotte, 2002; Massit-Folléa, 2002; Pembroke, 2002; Tardif, 2002; Gil, 2003; Salvat, 2003; Madrid, 2005; Porro, 2005; Monti, 2006; Bermejo & Juanena, 2008; Gonçalves, 2009);

■ uma cada vez maior tendência para a aprendizagem em autonomia (Grandcolas, 1995; Narcy, 2000; Trebbi, 2000; Dejean & Tea, 2002; Gil, 2003; Cravo, 2004; Madrid, 2005; Pineda, 2007) ou para a aprendizagem em autonomia dirigida (Martins, 2006; Jordan, Carlile & Stack, 2008);

■ e a uma substituição dos laboratório de línguas por centros de recursos e das salas de aula por centros de autoaprendizagem (Dejean & Tea, 2002; Pâquier & Veltcheff, 2002).

Christine Develotte (2006), no balanço que faz sobre as comunicações apresentadas no Colóquio da Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères), sobre investigação na Didáctica das Línguas, que teve lugar em Maio de 2005, destaca aquelas que considera serem as cinco palavras-chave presentes nos títulos das comunicações, as quais remeterão para as principais preocupações nesta área disciplinar na época contemporânea. Segundo a autora, uma das palavras-chave é ‘**representações**’, o que denota a tendência para a valorização do ponto de vista do aprendente/aluno, recolhido através da observação directa, de entrevistas e de questionários. Outra palavra-chave é ‘**plurilinguismo**’, o que demonstra que esta problemática já está completamente integrada na reflexão didáctica, tendo transbordado do

contexto das políticas linguísticas educativas na União Europeia. A palavra ‘**autonomia**’, associada a mediação da aprendizagem de línguas através das tecnologias digitais, é também extremamente recorrente, o que significa que os docentes começam a experimentar modelos de ensino/aprendizagem das línguas híbridos e começam a fazer uso de centros de recursos que permitem a aprendizagem em autonomia. Estes modelos acarretam, como corolário, a assunção por parte do professor do papel de conselheiro e de tutor. A quarta palavra-chave é ‘**língua estrangeira**’, naturalmente no cerne das preocupações da sua Didáctica. Finalmente, a palavra ‘**vocabulário**’ é também recorrente, provavelmente, porque componente muito importante da expressão oral e porque, com frequência se procede ao seu ensino explícito na sala de aula.

Em jeito de **síntese**, gostaríamos de terminar citando Hancock (2002: p.359) que resume a situação actual face ao ensino das línguas estrangeiras da seguinte forma:

“However, despite pendulum swings in language teaching during the past few decades, a few trends would likely be widely acceptable to many L2 professionals: a) There is no one best method for L2 teaching or learning; b) learners should be empowered to take charge of their own learning, with the eventual aim of autonomous lifelong learning; c) L2 learning involves four interconnected language skills (i.e., listening, speaking, reading, and writing), which coexist during L2 acquisition, particularly in formal language settings; d) while constructivist theories are increasing at the end of the 1990s within the L2 profession, behaviourist theories in L2 learning-teaching are popular among learners and instructors; and, finally, e) L2 research needs to be conducted in both rationalistic and the naturalistic paradigms by using both quantitative and qualitative methodologies if the complex L2 learning is to be understood.”

A nossa posição face às teorias da aprendizagem de línguas e face às metodologias de ensino/aprendizagem das mesmas é coincidente com a posição veiculada pelo *QECR* e com a de Hancock (2002), pois pensamos que em quaisquer circunstâncias se pode aprender uma língua e que, independentemente da sua eficácia comprovada, as metodologias terão que ser escolhidas em função das situações educativas, do público com o qual vão ser implementadas (nomeadamente, a sua faixa etária, o seu nível de proficiência, o seu estilo de aprendizagem, a tradição de ensino das línguas em que está enraizado e a proximidade ou afastamento entre a língua primeira

(L1) e a nova língua em aprendizagem), dos objectivos a atingir e, ainda, em função das próprias representações que esse mesmo público tem sobre a melhor forma de ensinar línguas, sendo indispensável a coerência entre os três níveis da metodologia, a sua concepção teórica, a escolha dos materiais e a definição das práticas de ensino.

Não nos debruçamos, agora, sobre as propostas mais recentes da DLE relativamente a competências, objectivos, metodologias/procedimentos/técnicas, conteúdos, actividades/tarefas, suportes de aprendizagem/materiais/recursos e sobre a tipologia de avaliação, porque o faremos no capítulo seguinte, quando reflectirmos sobre cada um destes elementos como componentes integrantes da estrutura dos EILCs.

1.4. CONTRIBUTOS DAS TIC PARA A APRENDIZAGEM DAS LÍNGUAS

Uma vez que propomos que a estrutura dos EILCs inclua um módulo implementado a partir de um LMS necessitamos também reflectir sobre a forma como as TIC podem tornar-se ferramentas educativas ao serviço da aprendizagem das línguas.

O interesse pela introdução e pela utilização de tecnologias em centros educativos não é recente na Europa, como o comprova, por exemplo, uma ordem Real datada de 1911, em Espanha, que aconselhava o uso do cinema educativo nas escolas (Porro, 2005). Hofmann (2006: p.29) apresenta uma cronologia de tecnologias de distribuição de aprendizagem, que citamos a seguir:

“1450 – Johannes Gutenberg introduces the first Western printing press
1840 – First correspondence study (a secretarial program focused on teaching shorthand)
1900s – Audio recordings
1920s – Radio stations
1930s – Television
1960s – Satellite
1960s – Pre-World Wide Web Internet (text-based databases and discussion boards)
1980s – Fiber optic, audiovisual tech/CD-ROM
1990s to the present – World Wide Web”

Pais (2006) refere alguns elementos inovadores que foram permitindo a introdução das TIC em contexto educativo, formal e informal, como a introdução da linguagem de programação de software denominada LOGO, na década de 70, os Sistemas Tutoriais Inteligentes, na década de 80, e material hipermédia adaptativo disponibilizado através da Internet, como, por exemplo, a *webquest*, na década de 90.

É, sobretudo, a partir da segunda metade da década de 90 (Martínez, 2008) que, face à evolução tecnológica e ao aumento das possibilidades de aplicação das tecnologias digitais (ou tecnologias de informação e comunicação ou novas tecnologias) à educação bem como à aprendizagem das línguas, assistimos na área de influência da UE i) ao lançamento de um significativo número de revistas da especialidade, que visam a difusão de estudos relacionados com esta área e que preconizam a utilização das TIC aplicadas à educação e à formação, ii) a um grande incremento de projectos educativos na área da aprendizagem das línguas estrangeiras, financiados pela mesma, internacionais, nacionais, locais e, até mesmo, institucionais, e iii) ao aparecimento de vários documentos, produzidos no seio da Comunidade Europeia, bem como de estudos científicos, divulgados em congressos ou publicados, que reflectem sobre a utilização das TIC em situações de aprendizagem formal e informal, porque como diz Cebrián (2007a: p. 19):

“Sin duda, podemos hacer muchas cosas sin las TIC, pero con ellas podemos hacerlas mejor, y más cómodamente.”

O aparecimento de **publicações** que visam a divulgação de estudos que tiveram por base a utilização das TIC em contextos educativos e formativos atestam o interesse crescente em experimentar as potencialidades educativas destas ferramentas e o interesse dos resultados obtidos. No âmbito das publicações sob a responsabilidade da União Europeia, destacamos o portal *eLearningeuropa.info*¹²¹ e a revista electrónica *eLearning Papers*¹²².

¹²¹ <http://www.elearningeuropa.info/main/index.php?page=home>

¹²² <http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=home>

O aparecimento de um cada vez maior número de **projectos educativos** assentes na utilização das TIC para a aprendizagem em geral¹²³ e para a aprendizagem específica das línguas, financiados ou não, demonstra também o esforço de vulgarização do recurso a estas ferramentas e a eficácia de muitos dos resultados obtidos através destes projectos. Berrocoso *et al* (2010), citando Angeli & Valanides (2009), lembram que actualmente a questão relevante já nem é se os professores devem integrar as TIC nas suas práticas docentes já existentes mas antes como usá-las para transformar o seu processo de ensino com estas tecnologias, de modo a criar novas formas de aprendizagem. A União Europeia, através da criação de sítios Web de partilha de experiências educativas que integram as TIC como ferramentas de aprendizagem (como, por exemplo, *European Schoolnet*¹²⁴) e de apoios financeiros a projectos de investigação e desenvolvimento na área do ensino/aprendizagem das línguas – como, por exemplo, os projectos financiados nos quais participámos, *CMC Project*¹²⁵ e *CMC_E*^{126 127} –, tem vindo a incentivar as instituições de ensino superior a desenvolverem e a usarem e-conteúdos (*'learning objects'*), ambientes virtuais de aprendizagem (*'virtual learning environments'*) e modelos de aprendizagem electrónica (*'e-learning'*), quer a nível local quer a nível nacional, individualmente ou em parcerias, ou até a nível transnacional. Para se ter uma ideia aproximada da natureza e da quantidade de projectos inovadores na área do ensino/aprendizagem das línguas, muitos deles recorrendo às TIC, financiados pela UE, basta fazer uma navegação rápida nas páginas cujos endereços electrónicos apresentamos em nota de rodapé¹²⁸.

¹²³ <http://www.eun.org/web/guest/home>

¹²⁴ <http://www.eun.org/web/guest/home>

¹²⁵ <http://www.cmcproject.it/start.asp>

¹²⁶ <http://www.cmceproject.it/>

¹²⁷ <http://cmce.ipcb.pt/>

¹²⁸

<http://ec.europa.eu/education/language/label/index.cfm?CFID=11179&cftoken=82548523&lang=EN>

http://ec.europa.eu/education/languages/eu-programmes/doc197_en.htm

http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/lingua/br2007_pt.pdf

Interrompemos a linha de raciocínio anterior para clarificar os **conceitos** que acabámos de usar.

Entendemos que os *e-conteúdos*, ou *conteúdos electrónicos*, ou *materiais curriculares virtuais*, ou ‘*e-content*’ ou ‘*learning objects*’, ou *objectos de aprendizagem* são conteúdos passíveis de serem incorporados, armazenados, manipulados e disponibilizados sob forma digital, segundo a definição dada pelo *Glossário da Sociedade da Informação*, da APDSI (2004: p.20). Segundo Wiley (2000), citado por Pedreño (2004: p.67-68) e por Domínguez (2007: p.136), pode ser considerado objecto de aprendizagem qualquer recurso digital que possa ser reutilizado para suportar aprendizagem.

Ambientes Virtuais de Aprendizagem, *Virtual/Electronic Learning Environment* (VLE) (Dillenbourg, 2000 e Petty, 2004), ou *Technology-Mediated Learning* (Wagner, 2006) ou *Friendly Supportive Learning Environment* (Al-Kindee *et al.*, 2007), ou *Entornos Integrados de Enseñanza Virtual* (Domínguez, 2007) (*Ambientes Integrados de Ensino Virtual*), são ambientes de ensino/aprendizagem que combinam *hardware* e *software* para armazenamento, processamento e transmissão de informação e conhecimento.

Learning Management System (LMS), ou *Plataforma de Gestão do/da Conhecimento/Aprendizagem*, ou *ferramentas educativas* (Porro, 2005), é/são qualquer sistema de gestão da aprendizagem, estandardizado – de livre acesso ou pago – ou não estandardizado – isto é, feito à medida ou personalizado – que usa a Web para conceber, orientar e administrar um curso (Dias e Dias, 2005), um módulo de um curso ou simplesmente aprendizagem. Pedreño (2004), que designa estes espaços virtuais de aprendizagem como ‘*Campus Virtuales*’ ou ‘*Plataformas Tecnológicas de Enseñanza*’, especifica que começaram a ser introduzidos nas universidades ou para complementar as formas tradicionais de ensino ou para oferecer novos produtos de formação a distância e que hoje são usados para facilitar o fluxo de informação entre professores, alunos e sistema docente universitário. Bouras *et al.* (2000), citados por Domínguez (2007:

p.122), consideram que estes ambientes integrados de ensino virtual ajudam a alcançar os seguintes objectivos:

- “- Renovar los métodos pedagógicos (...);
- Incentivar la difusión de la información (...);
- Estimular la colaboración;
- Animar al uso de equipamiento moderno entre los alumnos;
- Transmitir de una manera efectiva el material educativo a los alumnos.”

Entendemos por *aprendizagem electrónica* ou *e-learning* um tipo de formação em linha, difundida através da Internet, de uma *intranet* ou de outro meio de comunicação electrónico, interactiva, eventualmente, personalizada e sem condicionalismos espaciais ou temporais (APDSI, 2004: p.7). Rubio (2003: p.101-102) considera este conceito sinónimo de outros conceitos, tais como, *formação online*, *cursos online*, *formação virtual*, *teleformação*, *formação a distância*, *campus virtual* e, em sentido literal, acaba por defini-lo como *aprendizagem electrónica*, ou seja, uma aprendizagem realizada através de um meio tecnológico-digital. Para esta autora, a aprendizagem electrónica pode ser realizada através da Internet ou de uma plataforma, bem como através de materiais *off-line* ou descarregáveis de apoio a uma formação complementar. Portanto, também para esta autora, basta que o suporte de distribuição da formação seja electrónico para se poder considerar que estamos perante uma modalidade *e-learning*. García (2007) considera que a definição de um modelo de aprendizagem como o modelo *e-learning* não depende somente do seu suporte de distribuição nem do tipo de materiais usados, mas supõe também, como qualquer outro modelo de aprendizagem, opções claras e explícitas em relação a metodologias pedagógicas, modelos de gestão de conteúdos e de organização educativa. A autora define a modalidade de *e-learning* como um processo de ensino/aprendizagem mediado pelas TIC, enformado por um conjunto de metodologias pedagógicas e de comunicação e constituído por um modelo de gestão de conteúdos formativos e de organização educativa.

Uma *intranet* é um website apenas acessível a pessoas autorizadas dentro de uma organização.

Retomando o raciocínio anterior, finalmente, a contínua publicação/divulgação de **documentos**, produzidos sob a égide da Comunidade Europeia, e de estudos científicos variados, produzidos e divulgados em contextos disciplinares diversos, reflectindo ambos sobre a utilização das TIC em contextos de aprendizagem de línguas, demonstra a preocupação institucional em fazer chegar esta reflexão junto dos profissionais da educação de todos os níveis de ensino e o interesse crescente nesta área. Vamos, agora, debruçar-nos sobre alguns desses documentos e sobre alguns desses estudos, para sublinharmos os princípios que defendem.

Como já referimos, muitos dos **documentos publicados pela União Europeia** sobre o ensino das línguas estrangeiras, alguns deles já anteriormente por nós analisados, enfatizam o papel das TIC no processo de ensino/aprendizagem das mesmas. A título de exemplo, podemos mencionar a afirmação de princípios patente no portal da Comissão Europeia do Multilinguismo que corrobora a importância destas ferramentas neste contexto:

“As TIC podem constituir uma ferramenta inestimável para ajudar a:

1. motivar aprendentes e professores
2. fornecer modelos autênticos da língua-alvo
3. transmitir conteúdos curriculares
4. facilitar o acesso à cultura-alvo
5. promover a inovação pedagógica
6. mudar práticas de ensino
7. melhorar as estratégias de processamento de informação e a criatividade (procurar / seleccionar / processar / recuperar / apresentar / comunicar / criar...)
8. dar oportunidades a todos (através, por exemplo, de tarefas diferenciadas de “aprender a fazer” para aprendentes com necessidades especiais)
9. flexibilizar tempos e espaços de forma a aumentar as oportunidades de aprendizagem das línguas”¹²⁹

¹²⁹ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc44_pt.htm , retrieved 12/05/2010.

♦ Em 2002, o Conselho da Educação da Comissão Europeia subscreveu um programa de trabalho, “Education and Training 2010”, “**Programa de Trabalho Pormenorizado sobre o Seguimento dos Objectivos dos Sistemas de Educação e Formação na Europa**”¹³⁰, para ser implementado nos dez anos seguintes. Aprovado pelo Conselho da União Europeia, os princípios consignados nesse programa constituíram-se como a nova moldura estratégica da cooperação europeia no campo da educação. O referido programa, entre outros objectivos que não nos interessa citar, considera objectivos primordiais dos sistemas de educação e formação europeus o ‘desenvolvimento de competências em línguas estrangeiras’ e ‘no domínio das TIC’, inclusivamente, para serem utilizadas como ferramentas educativas na aprendizagem das línguas.

♦ Em Dezembro de 2006, surgiu o documento “**Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu.**”¹³¹ O referido documento pretende ser, como o próprio nome indica, um quadro de referência europeu no momento da definição das políticas educativas de cada Estado-Membro e estipula as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Do conjunto das oito competências essenciais identificadas e definidas, interessa-nos referir duas delas, ‘a comunicação em línguas estrangeiras’ e a ‘competência digital’.

No que diz respeito à competência digital, o quadro especifica, na página 7:

“Entre as aptidões necessárias contam-se: a capacidade de investigar, coligir e processar informação e usá-la de maneira crítica e sistemática, avaliando a pertinência e distinguindo o real do virtual, mas reconhecendo as ligações. Os indivíduos devem ser capazes de utilizar as ferramentas para produzir, apresentar e compreender informações complexas, e de aceder, pesquisar e usar serviços baseados na Internet.”

Portanto, tal como o documento deixa bem claro, a competência digital é uma competência essencial para a aprendizagem ao longo da vida e as TIC terão que passar, doravante, a ser parte integrante de qualquer processo de ensino/aprendizagem.

¹³⁰ http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf

¹³¹ http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf

♦ A par dos incentivos da UE para que os seus Estados-Membros apostem nas TIC e as integrem nas escolas como ferramentas de trabalho e como ferramentas educativas, vão surgindo também trabalhos de pesquisa e de investigação que tentam avaliar o impacto dessa aposta nos vários Países-Membros. É o caso do relatório da *European Schoolnet*, datado de 11 de Dezembro de 2006 e intitulado “**The ICT Impact Report – A review of studies of ICT impact on schools in Europe**”¹³², que analisa um significativo conjunto de dezassete estudos e pesquisas, quantitativos e qualitativos, alguns nacionais, outros internacionais e outros, ainda, comparativos, e que apresenta em síntese as conclusões de todos eles, sendo, portanto, um documento muito importante para todos os que se interessem pela avaliação desse impacto. Neste estudo, levado a cabo no âmbito da ‘*European Commission’s ICT Cluster Work*’, cujo objectivo é avaliar os resultados do investimento e da integração das TIC nas escolas ao nível do retorno em termos de benefícios para a aprendizagem e para os alunos bem como para o ensino e para os professores, encontramos alguns dados muito interessantes e sobre os quais nos passamos a debruçar.

Na síntese global que aparece logo no início deste estudo, no que diz respeito à primeira grande área investigada, a relativa aos benefícios para a aprendizagem e para os alunos, destacamos as seguintes principais conclusões, elaboradas a partir dos estudos quantitativos analisados:

- “4. Schools with higher levels of e-maturity demonstrate a more rapid increase in performance scores than those with lower levels (...).
- 5. Schools with good ICT resources achieve better results than those that are poorly equipped.
- 6. ICT investment impacts on educational standards most when there is fertile ground in schools for making efficient use of it (...).”¹³³

¹³² O relatório referido encontra-se disponível no seguinte endereço:
<http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>

¹³³ “The ICT Impact Report – A review of studies of ICT impact on schools in Europe”, p.3.

Os estudos qualitativos analisados no mesmo relatório remetem para outro tipo de conclusões, deduzidas a partir de afirmações de professores, de alunos e de pais. Destas destacamos as seguintes:

- “1. Pupils, teachers and parents consider that ICT has a positive impact on pupils’ learning (...)
- 3. Teachers are becoming more and more convinced that the educational achievements of pupils improve through the use of ICT (...).”¹³⁴

Ainda em relação às vantagens da implementação das TIC nas instituições de ensino para a aprendizagem e para os alunos, o mesmo relatório aponta claramente para benefícios ao nível da motivação dos alunos – embora 1/5 professores europeus não veja vantagens pedagógicas na utilização do computador em sala de aula – e ao nível da aprendizagem autónoma, porque serve melhor as necessidades individuais de cada aluno e o seu estilo de aprendizagem.

Como vemos, as conclusões citadas e os resultados dos estudos analisados apontam basicamente para quatro dados a reter: que existe uma correlação entre o uso das TIC e o sucesso escolar dos alunos; que as TIC só influenciam o sucesso escolar quando usadas adequadamente, isto é, quando são parte integrante de um modelo pedagógico que as suporta e as potencializa; que o uso das TIC aumenta a motivação dos alunos e que desenvolve a sua capacidade de aprendizagem autónoma.

No que diz respeito à segunda grande área investigada, a relativa aos benefícios para o ensino e para os professores, destacamos as conclusões que se seguem. As investigações e as pesquisas em análise revelam que as medidas implementadas pelos governos dos Países-Membros para incrementar o uso das TIC nas escolas tiveram como consequência o aumento do entusiasmo dos professores em relação a essas tecnologias e em relação ao seu trabalho e permitiram também aumentar a sua eficiência e a sua capacidade de colaboração em actividades de planificação do trabalho pedagógico. Porém, as opiniões dos docentes em relação à utilização de LMS com fins

¹³⁴ *Idem*: p.3-4.

pedagógicos parecem ser bastante negativas, sendo que estas plataformas são usadas predominantemente para fins administrativos¹³⁵.

Novamente, só que no contexto do processo de ensino, surge a conclusão de que o uso das TIC, por si só, não terá qualquer impacto positivo se o docente não souber integrá-las na moldura pedagógica escolhida:

“The impact of ICT is highly dependent on how it is used. The impact of a specific ICT application or device depends on the capacity of the teacher to exploit it efficiently for pedagogical purposes.”¹³⁶

Portanto, como vemos, os estudos analisados pelo relatório que temos vindo a referir demonstram que a integração nas escolas das TIC como ferramentas educativas e de trabalho beneficia não só os alunos e a aprendizagem mas também os professores e o ensino. Porém, Massy (2006: p.427), ao analisar o processo de integração das tecnologias de aprendizagem nos sistemas educativos europeus, conclui que, apesar das instituições estarem razoavelmente equipadas, essa integração ainda se encontra numa fase muito incipiente e que, infelizmente, os níveis de absorção são significativamente menores do que os esperados:

“The technology push from policymakers and market players is still resisted (or ignored) by many associated with education and training in Europe. E-learning policies are often viewed as being driven as much by concerns for efficiency as for interest in quality and the social function of education. Other concerns suggest that the attempt to speed up the pace of integration of technologies into educational and training systems fails to recognize the stark reality of the capacity of the systems to absorb the changes. Many suppliers would prefer to see blended learning evolve organically rather than using public funds to push technology into a market that simply is not ready. There are huge amounts of investment, public and private, that have created infrastructures, tools, content, and services that are clearly not being used at anything like the level at which they are supplied.”

Além dos documentos publicados sob a égide da UE, encontramos muitos outros **estudos científicos de contextos disciplinares diversos** (Informática,

¹³⁵ *Doc. Cit.*: pp. 4-5.

¹³⁶ *Idem*: p.5.

Sociologia, Semiologia, Ciências da Educação e Didáctica das Línguas Estrangeiras) que reflectem a) sobre as problemáticas que a introdução das TIC nos sistemas educativos acarretam, b) bem como sobre a pertinência e as vantagens de usar as TIC como ferramentas de apoio à aprendizagem/ferramentas educativas nesses contextos, em particular no ensino superior, e, especificamente, no contexto da aprendizagem das línguas.

Vamos, agora, debruçar-nos sobre **problemáticas que a introdução das TIC em contexto educativo levantam**.

Embora seja do senso comum que a utilização das novas TIC como ferramentas facilitadoras da aprendizagem é uma realidade actual nas instituições de ensino superior europeias, algumas estatísticas parecem demonstrar que os modelos de ensino/aprendizagem *e-learning* e *blended learning* não estão perfeitamente generalizados e que a utilização de Plataformas de Gestão da Aprendizagem não é um recurso educativo a que todos os docentes do mesmo grau de ensino recorram regularmente.

Dias & Dias (2005) procedem a uma análise dos níveis e modelos de utilização de LMS por instituições de educação e formação, públicas e privadas, da Europa do Sul, no período correspondente a 2001-2002, recolhendo dados através de entrevistas a vinte gestores de *e-learning*, de cinco países desta região, nomeadamente Portugal, Espanha, França, Itália e Grécia, e chegam a conclusões contundentes, pois, embora para este estudo tenham sido escolhidas as instituições de acordo com a sua reconhecida experiência na área da formação a distância e *e-learning*, os autores verificam que 50% das instituições entrevistadas e pesquisadas têm menos de quinze cursos *online*, o que é muito pouco, comparativamente ao Norte da Europa, onde mais de 50% das instituições oferecem mais de cinquenta cursos.

Alguns estudos recentes têm vindo a problematizar as potencialidades das TIC e do recurso à Internet como ferramentas mediadoras de aquisição de conhecimentos e de aprendizagens e a mitigar a ideia generalizada de que todos os jovens da actualidade

dominam as TIC, concluindo que o desenvolvimento da sua competência digital não é, muitas vezes, suficiente para utilizarem os novos meios informáticos para aprenderem.

Dias & Dias (2005) mencionam estatísticas regionais que mostram que o número de utilizadores de Internet no Sul da Europa, em comparação com outras regiões europeias e com os EUA, é muito baixo, sendo Portugal o país com um número de utilizadores mais baixo, dado que apenas 10 em cada 100 pessoas têm acesso à Internet, e Itália o país com um número mais alto, 23,3 em cada 100, ficando, contudo, este último número muito aquém dos países do norte da Europa, onde a percentagem ronda os 50%, e dos Estados Unidos, onde cerca de 60% da população usa com regularidade a Internet.

Manzano (2005) tenta desconstruir aquilo que considera como mitos erróneos associados ao ensino *online* - tais como, o mito da maior interactividade, o do ensino/aprendizagem individualizado, o da vantagem da aprendizagem a partir de simulações e o da educação *online* supor um questionamento do papel do professor e do aluno -, para concluir, numa perspectiva muito humanista, que o docente não poderá nunca ser substituído por uma tecnologia, por mais avançada e sofisticada que ela seja, uma vez que o professor é sempre uma pedra angular em qualquer sistema educativo.

Castañeda (2007) avalia a opinião de uma amostra constituída por alunos da Universidade de Múrcia sobre a utilização de um sistema de gestão da aprendizagem para produção e uso de recursos educativos em linha para disciplinas de distintas faculdades e constata, entre outras coisas, que os conhecimentos informáticos dos alunos se revelam limitados para aproveitar as potencialidades dos meios digitais, que a aprendizagem em linha não é suficientemente valorizada nem pelos alunos nem pelos próprios professores e que os alunos, embora reconheçam a sua importância como recurso de trabalho, não se mostram muito entusiasmados com a utilização das TIC.

Os dois últimos autores coincidem na opinião final de que o mais importante não é a riqueza, a quantidade e a diversidade dos materiais disponíveis *online* nem a tipologia ou a sofisticação da tecnologia usada para os fazer chegar até aos alunos, mas sim a metodologia didáctica que enforma as propostas educativas implementadas *online*.

Le Bray (2002) problematiza as descrições/os estudos sobre o uso das TIC enquanto prática pedagógica, porque esse uso não pode ser observado de fora por um observador/investigador neutral, tendo que ser feitas com base no discurso do utilizador sobre o uso que ele próprio faz das tecnologias. Ora, essas descrições feitas pelo utilizador podem não ser credíveis, quer porque o discurso usado para as fazer tem que ser interpretado, pois ele não é o real mas uma sua mera representação, quer porque o próprio utilizador pode não ter enquadramento teórico suficiente para poder dizer exactamente qual é o uso que faz dessas mesmas tecnologias. Ainda no âmbito dos usos das TIC no contexto da aprendizagem das línguas, o autor alerta para o facto de não ser muito importante fazer o levantamento, por exemplo, dos materiais/recursos que os professores de línguas encontraram na Rede e que vão propor aos seus alunos, mas de ser muito mais relevante indagar sobre a forma como esses documentos vão ser didacticamente integrados nas aulas desses professores.

Massit-Folléa (2002), adoptando a perspectiva da Sociologia dos usos e não exprimindo nunca juízos de valor sobre a utilização das TIC em contextos de aprendizagem, avança com dois elementos que consideramos pertinentes para a reflexão que levamos a cabo sobre as potencialidades das TIC em contexto formativo e educativo. Debruçando-se sobre os dados adquiridos pela investigação nesta área, constata que ‘o tempo da técnica’ é um tempo breve, ao passo que o ‘tempo de utilização’ é um tempo longo, isto é, a permanência de uma técnica é muito efémera, porque rapidamente evolui, e o tempo de utilização é demorado, porque os usuários demoram a interiorizar o seu funcionamento e a rentabilizar a técnica nos contextos em que a utilizam. Interessa-nos este primeiro dado para a nossa reflexão, porque nos ajuda a relativizar as opiniões negativas sobre a utilização das TIC em contexto de aprendizagem e porque nos alerta para a necessidade de se fazer um diagnóstico das competências informáticas dos utilizadores sempre que elas são utilizadas.

Constata também a mesma autora que toda a técnica é um *construto* social, na medida em que o jogo dos vários actores, desde a concepção de uma inovação, passando pela experimentação, até à sua adopção e banalização, não se efectua de forma linear,

isto é, frequentemente algumas inovações não conseguem impor-se e outras são destinadas a usos imprevisíveis pelos usuários, operando a autora a distinção entre ‘uso’ e ‘utilização’ das tecnologias (*idem*: p.10). Este dado também nos parece interessante porque nos alerta para a possibilidade de em contexto formativo os utilizadores poderem ignorar os usos prescritivos das técnicas propostas e fazerem um uso efectivo das mesmas diferente do planeado.

Tardif (2002: p.18) começa por referir que as TIC acarretaram um aumento notável do volume de informação e da sua difusão, disponibilizando ao utilizador um excesso de documentos e de fontes, bem como a possibilidade de associar som e imagem ao texto escrito, o que exige uma capacidade de leitura crítica particular destes documentos multimédia. Potolia & Mochet (2002) acrescentam que ‘a escrita de écran’ propõe percursos de leitura e de conhecimento não sequencial, obrigando o utilizador a interagir consigo próprio para ir integrando a informação disponível a que vai acedendo. Face a esta nova realidade, Tardif (2002) é de opinião que os sistemas educativos devem contribuir para a ‘alfabetização numérica’ dos jovens e devem criar condições para que os estudantes desenvolvam novas capacidades, nomeadamente, e passamos a citar:

“(…) la capacité de déterminer la validité de sources documentaires de toute nature; la capacité d’analyser en profondeur l’information véhiculée non seulement par l’écrit, mais aussi par l’image et le son; la capacité de trianguler diverses sources documentaires et différentes données afin de se construire une représentation personnelle, argumentée et flexible; la capacité de relier et d’organiser des données éparses.”

O mesmo autor especifica que no contexto escolar as tecnologias podem desempenhar três tipos de funções : de consulta, de comunicação e de produção. Na sua opinião, a primeira não levanta problemas pedagógicos relevantes e é muito enriquecedora, pois as tecnologias permitem o acesso a um sem número de sites e de documentos autênticos sobre múltiplas problemáticas e temas diversos; a segunda é, também, muito enriquecedora mas exige uma gestão particular e rigorosa das situações de aprendizagem e de evolução dos alunos; a última é a menos aproveitada em contexto pedagógico, mas poderá revelar-se muito útil para a correcção gramatical e ortográfica

de texto. Tardif (2002) conclui, dizendo que as três funções mencionadas devem ser contempladas nos contextos formais de educação, quer em termos de finalidades explícitas nos programas quer em termos de situações de aprendizagem proporcionadas aos alunos.

Ainda o mesmo autor (2002: p.21-22), citando Perkins (1996), relembra a distinção operada por este último entre ‘ambientes pedagógicos minimalistas’ e ‘ambientes pedagógicos maximalistas’. Os primeiros oferecem uma proposta de aprendizagem linear e sequenciada, consistindo em ensino de um conteúdo, prática e avaliação quantitativa dos resultados obtidos. Os segundos oferecem uma aprendizagem contextualizada a partir da resolução de problemas, de projectos, de questões e de pesquisas e são caracterizados pela autenticidade das situações de aprendizagem, pela transdisciplinaridade, pelo desequilíbrio cognitivo, pela constância da aprendizagem em tempo variado, pelas interações entre a teoria e a prática e pela interrelação entre a avaliação e as situações de aprendizagem. Na opinião de Tardif (2002), a integração plena das tecnologias em contextos formais de educação exige a constituição de ambientes pedagógicos maximalistas.

Vamos, agora, debruçar-nos sobre a **pertinência** e as **vantagens** do uso das **TIC** como ferramentas de apoio à aprendizagem/ferramentas educativas, em particular no contexto do **ensino superior** e da **aprendizagem das línguas**.

Ainda que a integração das TIC nos sistemas educativos, e no ensino superior em particular, não seja tão generalizada como os defensores da sua utilização desejariam e como algumas estatísticas parecem demonstrar, pensamos que o grande desafio do século XXI deve ser compreender as oportunidades de aprendizagem e de motivação que os modelos *e-learning* e *blended learning* bem como as plataformas de mediação da educação em linha potencialmente têm e integrá-los onde eles possam ser pedagogicamente relevantes (Dillenbourg, 2000).

Tardif, (2002: p.15) diz a este propósito:

“Dans le monde de l’éducation et de la formation, les technologies soulèvent des questions incontournables pour ce qui est, d’une part, de leur contribution à l’apprentissage et à l’évaluation des apprentissages et, d’autre part, du rôle des enseignants dans le contexte de leur intégration dans l’enseignement.”

Ao reflectir sobre a importância das TIC e do uso pedagógico da Internet no processo de aprendizagem no contexto do ensino superior, Oliveira (2004: p.76) faz uma afirmação com a qual nos identificamos inteiramente:

“A universidade precisa de reflectir sobre o ensino que ministra e sobre as aprendizagens que deseja para os seus estudantes. Consequentemente, precisa de proceder, pensamos, a algumas alterações nas suas práticas pedagógicas. Uma destas alterações passa pelo uso efectivo das tecnologias *Web* como recurso didáctico para as actividades lectivas. Isto significa que é necessário não só transpor materiais de estudo para a rede mas também e sobretudo conceber e desenvolver ambientes que sustentem metodologias e estratégias que possam permitir aprendizagens significativas conducentes a autonomia. Não se trata aqui de ensino a distância mas antes de uma reconceptualização do ensino presencial mediante o uso destas tecnologia *Web* e das suas potencialidades de comunicação e distribuição.”

Sangrá & Sanmamed (Coords.) (2004) coordenam a publicação de um volume sobre a transformação da Universidade através das TIC, no qual, entre outros estudos, se apresenta um conjunto de práticas de incorporação das mesmas em determinadas instituições. São apresentados, entre outros, os Projectos ‘ÍTACA’ (Cela, 2004), ‘ITEM’ (Sanmamed, 2004), ‘Campus Extens’ (Salinas, 2004), ‘Plano Piloto de Ensino Semipresencial’ (Calviño, 2004), o ‘Programa de Cursos en Línea’ (Silva & Isaac, 2004) e o Projecto ‘URV.net’ (Gisbert, 2004), que são projectos que têm ou tiveram como objectivo integrar as TIC e rentabilizar o seu uso em contexto académico, respectivamente, na Universidade de Lleida, na Universidade de A Coruña, na Universitat de les Illes Balears, na Universidad Politécnica de Cataluña, no Instituto Profesional DuocUC da Pontificia Universidad Católica de Chile e na Universidad Rovira y Virgili em Tarragona.

García (2007) refere que a introdução das TIC no ensino superior está a ter um grande impacto no processo de ensino/aprendizagem, na gestão académico-

administrativa e na investigação. Cebrián (2007b: p.29-30) cita Bates (2001: p.35), que aponta as seguintes vantagens do uso das tecnologias na Universidade:

- “a) Mejoran la calidad de los aprendizajes.
- b) Permiten la alfabetización y adaptación a un mundo laboral donde se utilizan las tecnologías.
- c) Amplían el acceso a la educación.
- d) Responden al imperativo tecnológico.
- e) Reducen costes de la enseñanza.
- f) Mejoran la relación entre costes y eficacia de la enseñanza. ”

Vários são os exemplos de investigadores que seguem esta linha de raciocínio e que não mostram quaisquer reservas, ou que mostram muito poucas, relativamente à pertinência e às vantagens de utilização das TIC em contextos de aprendizagem no ensino superior, por exemplo,

- Rubio (2003), que defende que as soluções *e-learning* assumem cada vez maior importância como novos modelos de ensino/aprendizagem.

- Pedreño (2004), que não concebe que se pense em estratégias de qualidade no âmbito universitário sem pensar ao mesmo tempo no papel destacado das TIC quer na actividade docente quer na gestão quer na actividade de investigação.

- Domínguez & Pérez (2007), que, com a finalidade de preparar os professores da Universidade de Salamanca para a integração de estratégias didácticas/metodologias mediadas pelas TIC nas suas disciplinas, referem os resultados obtidos com a oferta de duas edições de um curso sobre a utilização da plataforma Moodle no mesmo contexto, nomeadamente, o aumento da motivação destes docentes para a utilização das TIC, o aumento da sua capacidade de manipulação de serviços electrónicos com fins académicos e o aumento significativo de pedidos de activação de disciplinas.

- Sangrá & Sanmamed (2004), que consideram que a introdução das TIC no ensino superior permitiu aumentar a oferta formativa, nalguns casos até a nível internacional, bem como aumentar e intensificar o número de projectos de investigação internacionais.

- Sangrá & Sanmamed (Coords.) (2004), que coordenam a publicação de todo um conjunto de estudos sobre a transformação das universidades através das TIC.

- Porro (2005), que defende que a sua não utilização revela anacronismo no modo de funcionamento de uma instituição.

- Varis (2006), que encara mesmo a possibilidade de um sistema/ambiente virtual europeu de educação¹³⁷.

- Al-Kindee *et al.* (2007), que defendem vivamente a combinação de aulas tradicionais com ‘*e-classes*’, implementadas a partir de ‘*friendly supportive learning environments*’, ou seja, uma modalidade *blended learning*.

- Finn (2007), que defende que, no futuro, a aprendizagem terá que ser contínua e ‘*blended*’.

- Cebrián (Coord.) (2007), que coordena a publicação de um conjunto de estudos sobre o ensino virtual para a inovação universitária.

- Etxeberría (Coord.) (2007), que coordena a publicação de um livro sobre boas práticas *e-learning*, quer nas instituições de ensino superior quer em fundações que oferecem formação quer em meio empresarial.

- Moreira, M. (2007), Universidad de La Laguna, Canárias, e Ávila, (2007), Fundación Germán Sánchez Ruipérez, que apresentam modelos de ensino semipresencial nas respectivas instituições, distribuídos através da plataforma Moodle, referindo cada um deles que cerca de meia centena de professores recorrem já a este espaço virtual para implementar este modelo.

Santos (2007), Universitat de les Illes Balears, e Belategi (2007), Mondragon Unibertsitatea, que também apresentam um modelo de ensino semipresencial, *blended*

¹³⁷ Provavelmente, à semelhança do projecto *Universia* (<http://www.universia.net/>), que é considerada como a maior rede ibero-americana de colaboração universitária, integrando 1 100 instituições de ensino superior distribuídas por 15 países. Segundo fonte da própria *Universia*, esta rede tem cerca de 10,9 milhões de alunos e 885 000 professores (<http://www.universia.tv/ES/QUIENESSOMOS>).

Um outro exemplo é a *Cardean University* (<http://www.distance-education.org/>), inaugurada no ano 2000, que é um projecto conjunto de 169 instituições (<http://www.distance-education.org/Schools/>), faculdades/escolas/institutos/universidades, que oferecem cerca de 1 800 cursos virtuais.

learning, e que concluem que os efeitos induzidos no campus pela introdução de uma componente virtual são uma maior actualização dos professores relativamente ao uso das TIC, uma mudança nas estratégias didácticas usadas e inovação na dinâmica da oferta formativa da instituição.

- Garrison & Vaughan (2008), que reflectem sobre a implementação do modelo *blended learning* no ensino superior, e

- Petty (2004: p.375), que sintetiza a sua perspectiva sobre esta questão em qualquer nível de ensino do seguinte modo:

“Computers are an extraordinary resource for teachers, they are a vital and potent tool, they offer a library of resources so vast it defies the imagination, and nearly all students love using them.”

Sanmamed (2004: p.121) é de opinião que o ensino superior não pode, no contexto actual, ficar à margem de uma utilização generalizada das TIC:

“Las (...) TIC están presentes en casi todas las manifestaciones – económicas, científicas, sociales, culturales, etc. – de la sociedad actual: cada vez se utilizan más y en aspectos o ámbitos más diversos. Por tanto, la Universidad, como institución comprometida con la construcción u difusión del conocimiento, y la preparación para el desempeño profesional y el ejercicio de la ciudadanía, no puede ni debe quedar al margen de esta utilización generalizada de las nuevas tecnologías.”

e Cervera *et al.* (2010) acrescentam que o mundo quotidiano do estudante universitário é um mundo tecnológico, por isso torna-se imprescindível usar as tecnologias para facilitar o seu próprio processo de aprendizagem.

Cebrián & Vicente (2007) analisam as potencialidades da Internet na docência, os usos que os professores universitários dela fazem, e concluem que ela pode ser usada em contexto de aprendizagem/aula com cinco diferentes funções, como fonte de documentação, para criar novos processos de comunicação, como complemento da aprendizagem e do processo de ensino, para aceder a recursos multimédia *online* e para distribuir cursos virtuais. Achamos interessantes todos estes usos possíveis da Internet na docência e parece-nos que no EILC poderemos usá-la como fonte de documentos

orais e escritos autênticos/obras de referência, para complementar a aprendizagem presencial face a face, para permitir o acesso a actividades e exercícios complementares de prática e de aplicação e para distribuir um módulo misto do mesmo curso.

Dondi *et al.* (2004) referem, entre outras vantagens de utilização das TIC no ensino superior, o seu contributo para desenvolver competências transversais (habilidades comunicativas, sociais e organizativas), para derrubar as barreiras de acesso a recursos (materiais de referência, exercícios de prática e de avaliação, ferramentas de comunicação interactivas, etc.) e a oportunidades de aprendizagem e a possibilidade que elas facultam de mobilidade virtual (Bijnens *et al.*, 2007) e de pesquisa de informação que facilita a mobilidade física.

A nossa perspectiva face às tecnologias é de que, no ensino superior e em particular no ensino das línguas, as TIC e as plataformas podem ser potenciais ferramentas educativas ao serviço de determinados designs curriculares e que a sua utilização não deve condicionar as metodologias mas antes ajudar a operacionalizá-las, assumindo um carácter instrumental. Aliás, já há duas décadas atrás, Sanches (1991) alertava para o facto de o computador não poder funcionar como substituto do professor, mas sim como ferramenta auxiliar, sobretudo para melhor se adaptar o trabalho às necessidades individuais do aluno. Mais recentemente, Cross (2006: p.xvii) disse considerar tolas as pessoas que pensam que delegar ‘*the entire training role*’ ao computador pode ter êxito e Lebrun (2008) vaticinava que ao utilizar as TIC sem imaginação corremos o risco de fossilizar as nossas práticas pedagógicas.

Naturalmente, nos *designs* curriculares que recorrem a estas tecnologias é provável que o professor seja chamado a desempenhar diferentes papéis, nomeadamente, o de assessor, de filtro e de tutor (Sangrá & Sanmamed, 2004, Gregório-Godeo, 2006, e Lebrun, 2008). Consideramos também que a utilização destas tecnologias no contexto educativo do ensino superior e do ensino das línguas pode ser não só muito motivante para os alunos, como também muito enriquecedora – ajudando a desenvolver competências específicas no âmbito da aprendizagem de uma língua e competências transversais, tais como, informáticas, digitais, de pesquisa, de

adaptabilidade e de conhecimento de novas línguas e culturas –, bem como proporcionar-lhes o acesso, de forma rápida e acessível, a informação e a materiais difíceis de aceder através de outros canais (Lebrun, 2008: p.64-65).

Encontrámos autores (Pérez, 2000 e Porro, 2005) que defendem que hoje vivemos numa sociedade da informação e da cibercultura e que, por essa razão, acreditam na **potencial motivação** que o uso das TIC desencadeia nas gerações mais novas.

Segundo o documento *Measuring the Information Society – The ICT Development Index* (2009: p.5 e 71), no período que medeia de 2002-2007, na Europa, aumentou o número de utilizadores da Internet, passando de uma percentagem de 26% para 44% e, no final de 2008, cerca de um quarto da população mundial fazia uso da Internet. Wagner (2006) refere que as estimativas da International Data Corporation, de 2004, apontam para o uso no mundo inteiro de cerca de 500 milhões de computadores pessoais (PCs).

Garrison & Vaughan (2008: p.ix) são de opinião que:

“Those who have grown up with interactive technology are not always comfortable with the information transmission approach of large lectures. Students expect a relevant and engaging learning experience.”

Ross & Gage (2006) referem o estudo *Survey of European Universities Skills in ICT of Students and Staff* (2003), inquérito realizado junto de doze mil estudantes europeus, que demonstrou que cerca de 62% dos estudantes acabados de entrar no ensino superior usavam as TIC nos seus estudos pelo menos duas a três vezes por semana.

Barbot & Chachaty (2002: p.131), ao realizarem uma investigação qualitativa sobre práticas emergentes de aprendizagem em autonomia, com um conjunto de catorze aprendentes de Francês língua estrangeira, na Universidade de Paris III, concluem o seguinte:

“(…) les étudiants ont une représentation très positive des technologies où la séduction («moderne», «pratique», «vivant», «variété», «génial») l’emporte sur les réserves d’une seule personne («difficile», «peur»). “

Develotte (2002 : p.141), ao realizar uma investigação qualitativa sobre práticas de pesquisa na Internet, com um grupo de quarenta e oito estudantes australianos de Francês língua estrangeira, na Universidade de Sidney, também chega à mesma conclusão:

“Concernant ce type de recherche, les représentations des apprenants sont, de façon assez surprenante, très positives y compris pour ceux dont il s’agissait de la première expérience en la matière. “

Gil (2003: p.211) é de opinião que é inegável a associação lúdica subjacente à utilização do computador, com ou sem conexão à Rede, por causa do acesso fácil que permite aos videojogos, à comunicação imediata, aos videoclips, à música e ao cinema. Também é de opinião que é cada vez mais comum as camadas mais jovens recorrerem a programas informáticos ou a aplicações que proporcionem formação acrescida.

Rico (2006) leva a cabo um estudo que tem, entre outros, o objectivo de avaliar a influência das TIC na motivação dos alunos do ensino secundário no contexto da aprendizagem da língua inglesa e conclui que as tecnologias proporcionam um ambiente de trabalho agradável aos alunos, o que pode potenciar a sua motivação.

Lebrun (2008: p.225) considera que as principais vantagens da utilização das TIC em contexto educativo são a ‘riqueza dos recursos’ a que dão acesso, o ‘carácter vivido ou autêntico’ desses recursos, a ‘possibilidade de visualizar e manipular elementos e conceitos’, a possibilidade de ‘construção pessoal de conhecimentos’ e a possibilidade de ‘interagir com outros alunos e professores’, o que pode transformar a experiência de aprendizagem numa experiência extremamente motivante.

Martins (2006: p.19) refere um estudo¹³⁸, realizado nos países da União Europeia entre Fevereiro e Março de 2006, segundo o qual 95,2 % dos professores portugueses entrevistados consideram que os alunos estão mais motivados e prestam mais atenção quando os computadores e a Internet são usados na aula.

O público dos EILCs, como já dissemos, é um público de jovens adultos, estudantes do ensino superior, que, na terminologia de Salvat (2003), pertence a uma ‘geração digital’ que se distingue das gerações anteriores e que se caracteriza por ser mais rápida no processamento da informação, porque está habituada a receber maior quantidade de informação, distribuída através de um maior número de canais; por ter capacidade de processar em paralelo e em simultâneo vários tipos de informação; por estar habituada a que o texto ilustre a imagem; por não respeitar a linearidade no acesso à informação; por estar frequentemente conectada à Rede; por tentar resolver os problemas através de acção e não através da leitura de um manual de instruções; por uma orientação à resolução de problemas por tentativa e erro; por esperar uma recompensa imediata quando é bem sucedido numa tarefa; por conceder uma grande importância à fantasia e por valorizar muito positivamente as tecnologias. São, na terminologia de Prensky (2001, 2006), citado por Berrocoso *et al.* (2010), «nativos digitais».

Segundo Wim Veen, esta camada jovem pertence à geração dos ‘*Homo Zappiens*’ (2007), isto é, a uma geração rodeada de tecnologias informáticas de comunicação, ligada à Rede, que está habituada a considerar a Net como uma extensão de si próprio e que desenvolveu competências que lhe permitem ser multifuncional e abordar os problemas de forma não linear. Segundo Garrison & Vaughan (2008: p.86), os alunos dos cursos de licenciatura pertencem a uma geração que poderia ser denominada por ‘*Net Geners*’, que é capaz de se mover muito facilmente entre experiências face a face e *online*, consoante as suas necessidades.

¹³⁸ EUROPEAN COMMISSION. (2006). *Benchmarking Access and Use of ICT in European Schools 2006*, Final Report from Head Teacher and Classroom Teacher Surveys in 27 European Countries.

http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/docs/studies/final_report_3.pdf

Segundo Porro (2005), os recursos multimédia são ferramentas educativas muito vantajosas, pois adequam-se à diversidade dos alunos e das suas formas de aprender e contribuem para aumentar a sua motivação. Silva (2007) partilha esta mesma opinião:

“A utilização das TIC na aprendizagem abriu o caminho à adequação das formas de apresentação de conteúdos e de condução de experiências de aprendizagem às características individuais dos alunos. Os conteúdos podem ser disponibilizados aos alunos em diferentes formatos e é viável o (re)desenho de percursos de aprendizagem alternativos, orientados para a concretização de objectivos bem definidos, tirando partido, entre outras tecnologias informáticas, de plataformas LMS, de objectos de aprendizagem normalizados e de ferramentas cognitivas(...). Segundo Rodríguez e Caro (2003), a personalização dos conteúdos e das actividades pedagógicas, em função dos estilos de aprendizagem dos alunos, resulta numa melhoria do rendimento escolar, bem como, num aumento do grau de satisfação dos alunos.”

Lebrun (2008: p.62 e 63) deduz da análise de recentes investigações que demonstram o potencial das TIC em situações educativas, entre outros aspectos, que se verifica uma transição ‘da lição para formas de ensino com base nos recursos e no acompanhamento’, ‘de uma turma «adormecida» para estudantes mais empenhados na tarefa’, ‘de uma avaliação baseada no controlo da retenção dos conhecimentos para uma avaliação mais cuidadosa dos progressos’ e ‘de um sistema em que todos os estudantes aprendem a mesma coisa para um sistema diferenciado em que cada estudante eventualmente aprende coisas diferentes’.

No que nos diz respeito, achamos prudente evitar a esterilidade quer dos posicionamentos ‘tecnofóbicos’ quer dos ‘tecnofílicos’ (Massit-Folléa, 2002: p.14) ou de ‘fundamentalismo tecnológico’ (Mercedes, 2008: p.2), face à utilização das TIC em contextos educativos, pois ambos nos parecem improdutivos e exagerados. Pensamos, contudo, com base na experiência que temos, que, na generalidade – e não na totalidade, sublinhamos –, o público dos EILCs aprecia o trabalho com as TIC, pois uma grande parte destes alunos recorre com frequência à Internet para pesquisar informações – García (2007: parte 1, cap. 2) refere que, na Europa, o acesso à Internet passou de 38%, em 2003, para 46%, em 2005 –, e está familiarizado com ferramentas de suporte à

comunicação, tais como, chats, mailing lists e *e-mail*, portanto, cremos que estará motivado para o trabalho com estas ferramentas. Temos, porém, também consciência que alguns deles não têm a competência informática/digital suficientemente desenvolvida, o que desencadeia alguma desconfiança relativamente à sua utilidade e alguma inoperância no uso das TIC.

A utilização das **TIC** parece ser muito vantajosa no contexto da aprendizagem das línguas estrangeiras não só pela motivação que despoleta mas também pelo facto de essas tecnologias **disponibilizarem**, de forma rápida e simples, **informação, materiais difíceis de aceder através de outros canais**, bem como possibilidades de **aprendizagem colaborativa** antes inacessíveis – *e-mail*, salas de Chat, *Newsgroup*, *Distribution list* e *NetMeeting* (Gregorio-Godeo, 2006) – .

O relatório *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of Foreign Languages* já em 2002 apontava algumas vantagens da utilização das TIC com aprendentes de línguas, nomeadamente, a exposição a produções linguísticas autênticas, o acesso a um maior número de informações e de variedades de língua, a oportunidade de comunicar com o mundo exterior, uma abordagem mais centrada no aprendente e o desenvolvimento da sua autonomia.

Almenara & Tena (2010), ao analisarem um conjunto de boas práticas de *e-learning* nas universidades andaluzas, concluem que os professores que participaram nos estudos de caso que fizeram são de opinião que as tecnologias permitem por à disposição dos alunos um grande volume de materiais formativos de diferentes tipos, textuais, audiovisuais e multimédia, e que estes podem ser consultados quando considerado oportuno, o que confere uma grande flexibilidade à acção formativa. Martínez (2008: p.28), parafraseando Doughty (2000: p.172), refere que as tecnologias digitais permitem introduzir no ambiente de aprendizagem de línguas maior quantidade e variedade de *input*, possibilitam diferentes modos de aceder à informação, potencializam a aprendizagem individualizada e permitem produzir *output*

compreensível. Minnick (2007) é de opinião que no mesmo ambiente a Web permite fazer coisas diferentes das que se fazem habitualmente em sala de aula, disponibilizando materiais autênticos (textual, áudio e vídeo), na língua em aprendizagem, visitas virtuais a locais onde a língua é falada e comunicação com falantes da mesma espalhados pelo mundo. Mercedes (2008: p.2-3) faz o levantamento dos diferentes usos específicos da Web no contexto do ensino/aprendizagem de línguas e indica o seu uso como fonte de conteúdos específicos da língua em estudo, como fonte de recursos autênticos, como fonte de ferramentas de comunicação, como fonte de ferramentas para a elaboração de materiais, como espaço de publicação de materiais elaborados pelos professores e como espaço de publicação de criações dos alunos. Cord & Ollivier (2007) mencionam ainda a possibilidade de trabalho colaborativo através da Internet, nomeadamente, concursos, jogos colectivos ou de grupo, escrita interactiva, simulações e outros.

De facto, entre outras vantagens, a utilização das TIC permite o acesso ao hipertexto, através da Internet, o que facilita enormemente a oferta de materiais linguísticos e culturais, quer autênticos quer didactizados.

O *hipertexto* (Gil, 2003 e APDSI, 2005) é uma unidade de informação ou um documento que contém *hiperligações*, enlaces, nós, destacados graficamente, para o mesmo ou para outros documentos, estruturando-se em rede, o que permite ao leitor realizar uma leitura não linear e obter o seu próprio '*hiperdocumento*' (Gil, 2003: p.99), isto é, um conjunto de documentos pesquisados na Rede de forma não linear por associações temáticas. Este hiperdocumento pode ser constituído ou não por documentos *multimédia*, ou seja, documentos que usam vários meios conjuntamente, texto, imagem e som, ou apenas um único meio. O hipertexto rege-se pelos princípios da relação e da heterogeneidade, é um documento aberto, nunca é definitivo, não tem início nem fim e obriga o leitor a ser um sujeito activo, a ser um navegador, que navega ao sabor dos seus interesses e que dificilmente consegue respeitar um rumo rígido e inflexível, traçado com antecedência.

O hipertexto possui várias propriedades. É *interactivo*, na medida em que oferece possibilidades de navegação e, simultaneamente, o navegador escolhe as que

mais lhe agradam e as que considera mais úteis, em função dos seus interesses e do que quer aprender. É *não linear*, na medida em que a leitura não se processa do princípio para o fim, mas por saltos, de enlace para enlace, de fragmento para fragmento, de nó para nó, ao sabor das necessidades e das preferências de cada leitor. Proporciona o acesso a pontos de vista e *perspectivas*, situando a definição no seu respectivo contexto. É *imaterial*, porque nem sabemos dizer com exactidão qual é o seu suporte. Tem o dom da *ubiquidade*, porque está à disposição de qualquer um à distância de um clique.

As propriedades enumeradas mostram as vantagens de utilização do hipertexto em contexto de aprendizagem de línguas estrangeiras, nomeadamente, as suas potencialidades ao nível da motivação do aprendente, porque lhe permite escolha em função dos seus gostos; ao nível da individualização da aprendizagem, porque pode aprender o que considera mais útil; ao nível da possibilidade de, rapidamente, organizar um hiperdocumento à medida das suas necessidades; ao nível do alargamento de perspectivas sobre um determinado assunto ou tema e ao nível da sua facilidade e rapidez de acesso. Estas vantagens estão na base das propostas de utilização do hipertexto quer em contexto de aprendizagem autónoma quer em contexto de aprendizagem em autonomia mas dirigida por um professor, em que é este que sugere percursos possíveis, em função dos objectivos a atingir.

No entanto, as propriedades constitutivas do hipertexto podem também ocasionar alguns problemas, podem ocasionar sobrecarga de informação, o risco de se perder no '*hiperespaço*' (Gil, 2003: p.109), desorientação na tomada de decisões relativamente às hiperligações a escolher, incapacidade para perceber a relevância de um documento ou do conteúdo desse documento por falta de conhecimentos prévios e incapacidade de refazer o traçado do percurso percorrido.

A *Internet* (Gil, 2003 e APDSI, 2005), também designada Net, World Wide Web, Web, Rede, ciberespaço e espaço virtual, é uma confederação mundial de redes de computadores, ligados entre si, que permite aos seus utilizadores a comunicação recíproca e a partilha de informação e de recursos. A Internet, cuja unidade mínima identificativa é a página Web, ou sítio Web, correspondente a um endereço electrónico –

URL, *Universal Resource Locator* –, e cuja unidade de leitura é o ecrã (Oliveira, 2004: p.72), é o sistema hipermédia mais completo, permite enlaces como os sistemas de hipertexto e permite que se estabeleça a comunicação entre os utilizadores, por isso partilha algumas das propriedades do hipertexto: permite interação, é um sistema dinâmico, é um espaço de informação inesgotável, está em constante evolução, modificando com frequência sítios e páginas Web e anula distâncias e tempos. Dadas as suas características, a Internet é considerada por muitos professores de línguas estrangeiras como uma ferramenta e como um espaço de aprendizagem extremamente vantajosos.

No **contexto do ensino/aprendizagem das línguas**, várias são as experiências e as vozes que defendem e atestam o sucesso da introdução das TIC e do recurso à Internet e ao hipertexto, como demonstramos a seguir.

Segundo o *Manifeste pour le XXI^{ème} siècle de l'Acedle* (Association des chercheurs et enseignants didacticiens de langues étrangères) (Paris: Bureau de l'Acedle, 2000), uma das características do contexto do ensino das línguas no próximo século é a seguinte:

“ (...) celui de la montée en puissance des techniques d’information et de communication qui imposent peu à peu un réaménagement des schémas classiques d’enseignement. ”

O relatório publicado em 2002 pelo Directorate General of Education and Culture, da União Europeia, com o título *The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of Foreign Languages*, apresenta, entre outras coisas, um conjunto de vinte estudos de caso, realizados em sete diferentes países da Europa, que são considerados no documento exemplos de boas práticas de introdução e uso das TIC no contexto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Richards & Rodgers (2003) antevêm que no futuro a Didáctica das Línguas Estrangeiras pode vir a ser fortemente influenciada pela integração das tecnologias

digitais, admitindo que os professores passem a modificar as suas práticas com o auxílio da Internet e de outras inovações tecnológicas.

Basta fazer uma breve leitura exploratória do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, obra charneira e incontornável no âmbito do ensino das línguas estrangeiras na Europa, para nos apercebermos que, actualmente, a DLE já não tem como único objecto de estudo o processo pedagógico de ensino/aprendizagem das línguas em espaços de aprendizagem formais, preocupando-se, principalmente, com o processo de educação para a pluralidade linguística e para a acção intercultural (Vez, 2004: p.26), quer em espaços formais de aprendizagem quer em espaços informais, como, por exemplo, na Internet. Isto quer dizer que, presentemente, a DLE está mais preocupada em encontrar as melhores soluções para proporcionar aos aprendentes de línguas estrangeiras experiências concretas que lhes permitam o domínio de várias línguas e a interacção cultural, no contexto da mobilidade geográfica profissional ou educacional que as sociedades contemporâneas promovem.

Vez (2004) defende que a evolução da DLE progredirá neste sentido num futuro próximo, sendo de promover, favorecer e estimular, entre outras, todas as experiências desenvolvidas por docentes de línguas ou por grupos de investigação que clarifiquem o que consideram como boas práticas na aprendizagem de novas línguas; o trabalho em redes (nacionais ou internacionais) e o associativismo especializado e toda a investigação que demonstre as potencialidades das TIC no processo de educação para a pluralidade linguística e para a acção intercultural. Interessa-nos, particularmente, este último tipo de investigação e por essa razão citamos na íntegra o parágrafo que lhe diz respeito:

“Que las TICs deben ocupar un centro de interés en la investigación en DLE en la medida en que las aulas de lenguas extranjeras serán, de hoy para mañana, lo que Kroonenberg (...) y Warschauer (...) han denominado “electronic classrooms”, donde las conexiones online y el empleo de cualquier otro tipo de recurso informático formarán parte habitual de las tareas de aprendizaje.” (*op. cit.*: p.27).

Segundo Puren (2001)¹³⁹, em França, ao longo do século passado, podemos encontrar quatro modelos de utilização das tecnologias no âmbito da didáctica das línguas estrangeiras: i) ‘modelo de complementaridade’, ii) ‘modelo de integração’, iii) ‘modelo de eclectismo’ e iv) ‘modelo de autonomia’. Vamos caracterizar estes modelos porque nos parece que esta realidade é extensível aos restantes contextos educativos da Europa.

i) Até aos anos 60, no âmbito das metodologias directas e activas, vigorou o modelo de complementaridade, em que as tecnologias complementavam o trabalho e as actividades propostos pelo professor e eram usadas, basicamente, para reproduzir diálogos e enunciados orais. ii) A partir dos anos 60, no âmbito das metodologias audiolingual, americana (com o gravador e o laboratório de línguas), e audiovisual, francesa (com o gravador e o filme fixo), vigorou o modelo de integração, em que as tecnologias, nomeadamente, o gravador, o projector de imagens e o laboratório de línguas, eram parte integrante da metodologia. iii) Nas décadas seguintes, vigorou o modelo de eclectismo, em que a discussão decorreu em torno das potencialidades e dos efeitos decorrentes do uso das tecnologias no contexto do ensino das línguas. iv) Finalmente, nas últimas décadas, no âmbito das metodologias de enfoque psicopragmático e das metodologias ecléticas da contemporaneidade, tem vigorado o modelo da autonomia, centrado no aprendente e usado nos Centros de Recursos.

Num outro artigo mais recente, Puren (2007) afirma estar persuadido de que, em termos globais, as tecnologias digitais são factor de progresso, na medida em que proporcionam movimento, diversidade e autonomia, e refere de novo o modelo de integração das TIC na DLE que já apresentara no artigo mencionado anteriormente, acrescentando que é de opinião que nenhum destes modelos de integração deve ser descartado porque haverá sempre possibilidade de novas combinações.

¹³⁹ Puren, C. (2001). “La didactique des langues face à l’innovation technologique” In *Actes des Colloques UNTELE*, vol. II, Université Technologique de Compiègne, p.3-14. <http://www.utc.fr/~untele/>

Já tenho uma cópia de todo o vol. II no cap. 2.

Na literatura da especialidade encontramos alguns testemunhos de utilização de tecnologias digitais para promover a autonomia na aprendizagem das línguas, para desenvolver a capacidade de aprender a aprender línguas e para atingir outros objectivos.

Barbot & Chachaty (2002) realizaram uma experiência com um conjunto de catorze aprendentes de Francês língua estrangeira, na Universidade de Paris III, com o objectivo de analisarem comportamentos emergentes de aprendizagem em autonomia e concluem que a experiência foi muito positiva.

Dejean & Tea (2002), baseando-se na sua própria experiência de professoras e tutoras num centro de autoaprendizagem (CAA) de línguas, na dependência da Universidade Stendhal em Grenoble, analisam o trabalho desenvolvido no centro, as reacções dos alunos à nova modalidade de trabalho e o processo de desenvolvimento da autonomia nos utilizadores do mesmo centro, chegando a conclusões bastante positivas.

Develotte (2002) realizou uma experiência com um grupo de quarenta e oito estudantes australianos de Francês língua estrangeira, na Universidade de Sidney, sobre práticas de pesquisa na Internet em autonomia, e também chega a conclusões muito positivas. Posteriormente, a mesma autora (2006) considerou que uma das tendências futuras da Didáctica das Línguas Estrangeiras seria a de adoptar sistemas de ensino/aprendizagem híbridos, distribuídos através de tecnologias digitais, e de se socorrer de centros de recursos que permitam desenvolver nos aprendentes/alunos competências de aprendizagem de uma língua em autonomia.

Pâquier & Veltcheff (2002) fazem um balanço do funcionamento do CAA do Centro Cultural e de Cooperação Linguística franco-alemão de Brême, no norte da Alemanha, entre 1996 e 2001, reflectindo sobre os aspectos positivos e os aspectos que resultaram menos bem no trabalho desenvolvido no centro.

Martín (2004) explica e defende a utilidade da Internet como fornecedora de materiais/recursos de aprendizagem para as LE.

Gil (2003) e Madrid (2005), que também adoptam como modelo de integração das TIC o ‘modelo de autonomia’ de Puren (2001), especificamente o modelo CALL

(Computer Assisted Language Learning), consideram que no âmbito do ensino/aprendizagem das línguas são muitas as vantagens do recurso ao hipertexto e da utilização da Internet e de materiais multimédia, nomeadamente, porque permitem o acesso a um volume de informação ilimitado, permitem comunicação autêntica interpessoal, disponibilizam materiais linguísticos e culturais autênticos, favorecem actividades colaborativas, facilitam a publicação e a divulgação dos trabalhos realizados e incentivam a aprendizagem individualizada, a autoaprendizagem assistida e aprendizagem em autonomia.

Rodríguez & Parra (2005) apresentam um estudo empírico de utilização das TIC para a aprendizagem de vocabulário específico relacionado com o conceito de avaliação, levado a cabo com alunos do 3º ano do curso de professores de Inglês, na Faculdade de Educação da Universidade de Córdoba. Estes autores propuseram a este grupo de alunos uma actividade formativa com este objectivo, assíncrona, que consistia na realização de um conjunto de doze exercícios vocabulares, criados com o software *Hot Potatoes*®, distribuídos na plataforma da respectiva universidade. Pediram à amostra que avaliasse a actividade formativa e analisaram quantitativa e qualitativamente os resultados obtidos. Após a análise e a interpretação dos dados, concluíram que no final da experiência os alunos tinham adquirido um número considerável de vocábulos num curto espaço de tempo e que genericamente tinham apreciado muito a nova metodologia de aprendizagem.

Gregorio-Godeo (2006), que adopta como modelo de integração das TIC um modelo semelhante ao de Gil (2003) e de Madrid (2006), mas a que chama modelo *blended learning*, porque integra uma mistura de aprendizagem presencial face a face e aprendizagem *e-learning*, apresenta uma experiência levada a cabo numa disciplina de Inglês língua estrangeira, de um curso de filologia, na Universidade de Castilla – La Mancha, em que o design curricular era de dois terços de aulas presenciais face a face e um terço de *e-learning*. Este último foi feito em autonomia pelos alunos num centro de recursos da Universidade, sob tutoria de um conjunto de docentes de língua inglesa e de monitores. O autor conclui que, no geral, a experiência foi muito positiva, avaliada

favoravelmente pelos alunos e apreciada pelos restantes colegas professores do Departamento que começaram a equacionar muito seriamente a estrutura *blended learning* para as suas próprias disciplinas.

Minnick (2007) refere ter inserido uma componente virtual, distribuída através da plataforma WebCT®, no curso de Francês para fins específicos (negócios e tecnologia), que lecciona na University of Maryland, USA, em que uma parte consistia num projecto de grupo que tinha como objectivo a criação online da sua própria empresa e da respectiva página Web, através da qual os alunos podiam recrutar pessoal, publicitar e vender os seus produtos. No final do artigo, a autora conclui que os seus alunos acharam muito interessantes as actividades propostas na componente virtual e que as acharam adequadas como forma de preparação para os exames.

Martínez (2008) também leva a cabo uma investigação sobre a integração das tecnologias digitais, especificamente, a Internet e a plataforma Galanet, na aprendizagem do Espanhol como LE. Concretamente, entre outros aspectos que não nos interessa aqui mencionar, investiga sobre a escrita sincrónica em linha e sobre o interesse da prática interactiva em chat para o ensino/aprendizagem desta língua e conclui que esta prática permite comunicar de forma mais autêntica do que em sala de aula, contactar com a variedade linguística do Espanhol coloquial, estabelecer pontes com a comunicação oral, desenvolver competências colaborativas e constitui-se como uma base para a construção de materiais didácticos.

Mercedes (2008), encarando as WebQuest como uma metodologia didáctica, como uma estratégia educativa, de aplicação racional das TIC na aula de língua inspirada no construtivismo e na aprendizagem cooperativa, propõe a sua introdução no contexto do ensino/aprendizagem das línguas, porque considera que através delas se faz uma utilização da Internet para disponibilizar informação e para potenciar a motivação dos alunos e porque considera que se trata uma actividade/tarefa estruturada de resolução de problemas que permite progredir no currículo, sabendo desde logo os alunos o que se espera deles, o percurso que devem percorrer, como se pretende que se organizem, o papel que vão desempenhar e a forma como vão ser avaliados. Na sua

opinião, esta actividade tem ainda as vantagens de evitar a dispersão dos alunos na Rede, de activar processos cognitivos superiores, como a análise lógica, a reflexão e a tomada de decisões, e de desenvolver a capacidade de aprendizagem em autonomia e de aprender a aprender. Conclui a autora, referindo que no âmbito do ensino/aprendizagem do Espanhol como LE já existe um número significativo de experiências e de estudos que podem facilitar a implementação desta prática com consciência e com qualidade.

Herrera & Conejo (2009), metodologicamente influenciados pelo enfoque por tarefas, derivado das metodologias comunicativas, e pelos ambientes virtuais de aprendizagem, propõem um conjunto de tarefas de utilização autêntica da língua na Web 2.0, bem como um modelo de avaliação dessas tarefas, para serem levadas a cabo em ambiente formal de aprendizagem de línguas estrangeiras. Os autores defendem fortemente a implementação desta tipologia de actividades porque consideram que para ser efectiva a aprendizagem das línguas tem que obedecer a quatro princípios, o da acção, o da interacção, o da pesquisa e o da partilha.

Em suma, foi este espírito de reconceptualização do ensino superior presencial com base na introdução das TIC, o sucesso de muitos projectos e práticas de incorporação das mesmas nas universidades – em cursos, projectos e múltiplas disciplinas –, as potencialidades da Internet na docência e o sucesso de experiências de introdução das TIC na aprendizagem específica das línguas estrangeiras que desencadearam a ideia de propormos que a estrutura do EILC fosse uma **estrutura bimodal**, híbrida, mista, de aprendizagem presencial e electrónica/virtual, uma estrutura *blended learning* (BL).

Aliás, esta estrutura parece estar já bastante divulgada nos **Estados Unidos**, quer em instituições de **ensino superior** quer no **âmbito empresarial**, pois Garrison & Vaughan (2008: p.49) referem que um inquérito recente sobre actividades de *e-learning* em 274 faculdades e universidades americanas revelou que 80% das instituições que propõem cursos de licenciatura e de pós-graduação e que 93% das que propõem cursos de doutoramento oferecem cursos híbridos ou de *blended learning* e Bersin (2004)

refere que esta estrutura de formação é a mais corrente nas grandes empresas americanas, misturando modalidades assíncronas com modalidades síncronas. Segundo Bersin (2004) e Moore (2006), no mesmo espaço geográfico, a estrutura bimodal não é nova no âmbito do ensino superior – tendo em conta que já existiam desde o início do século passado ofertas formativas que misturavam ensino/aprendizagem em sala de aula e ensino a distância –, embora o sejam as ferramentas de que dispomos hoje, nomeadamente mecanismos de distribuição como as plataformas LMS, que permitem controlar os movimentos do utilizador, entre outras coisas, e fornecedores de conteúdos, como a Internet, que permite o acesso a um número infindável de conteúdos de aprendizagem. Graham (2006: p.3) cita Rooney (2003) que refere que a American Society for Training and Development considerou a modalidade de formação *blended learning* como uma das dez tendências emergentes mais actuais na indústria de distribuição de conhecimento e está seguro que a tendência para a utilização desta modalidade vai aumentar e que a modalidade de formação referida veio para se instalar e para ficar.

Segundo Massy (2006), o mesmo parece não ocorrer na **Europa**, quer no seio dos sistemas educativos quer nas empresas, uma vez que, do estudo que apresenta sobre a integração das tecnologias da aprendizagem nos sistemas educativos e de formação europeus, conclui que o investimento na formação de professores para usarem as TIC em contextos educativos não se traduziu em práticas concretas de inserção das mesmas nesses contextos e que no local de trabalho as tecnologias são preferencialmente usadas apenas para distribuir documentação:

“While there has been huge investment in teacher training, the actual blending of technologies by teachers into educational practice in schools remains disappointingly low. Some educational suppliers believe that with two-thirds of European teachers over the age of forty, the tipping point will happen only with generational change.”

No entanto, apesar das conclusões a que chegou a autora que acabámos de citar relativamente à Europa, é incontestável que adquirem visibilidade as tentativas de implementação da modalidade *blended learning* em instituições de ensino superior

praticamente no **mundo inteiro**, por exemplo, na Nova Zelândia, no País de Gales, no Japão, na Coreia, na China, na Malásia, na Austrália, no Canadá, no México, em Israel, na África do Sul, no Ruanda, na Jordânia (Bonk & Graham (Eds.), 2006), na Espanha e no Chile (Sangrá & Sanmamed (Coords.) (2004). É também incontestável que, especificamente, em **Espanha** múltiplas são já as instituições de ensino superior e fundações que implementam modalidades de aprendizagem semipresenciais ou *blended*, como, por exemplo, o livro de boas práticas de *e-learning* coordenado por Etxeberria (2007), o volume 11, 1, da *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* e os artigos de Almenara. & Tena (2010) e de Moreira *et al.* (2010) amplamente demonstram.

Bonk *et al.* (2006: p.553), que realizaram um estudo sobre o futuro do ensino/aprendizagem online no ensino superior, com base num inquérito passado a professores universitários membros da associação MERLOT¹⁴⁰ e da World Lecture Hall¹⁴¹, concluem que as futuras projecções da modalidade *blended learning* são de um aumento muito significativo da sua implementação, uma vez que, em dez, mais do que sete respondentes prevêem que, em 2013, vão oferecer mais do que 40% dos seus cursos em formato *blended*. Portanto, qualquer instituição de ensino superior que não queira manter-se à margem desta evolução tem que considerar seriamente esta estrutura de formação, porque, como concluem Bonk *et al.* (2006: p.554):

“(...) blended learning is a permanent trend rather than a passing fad in both higher education and workplace learning settings.”

Masie (2006) refere que o termo ***blended learning*** surgiu no campo formativo em 1998; no entanto, Ross & Gage (2006) referem que Murray Goldberg, da University of British Columbia, já em 1995 levou a cabo uma experiência de *blended learning* ao

¹⁴⁰ Associação do ensino superior, cujos membros são professores universitários, designers de cursos/formação e administradores que partilham e que submetem aos seus pares para avaliação recursos e materiais Web.

¹⁴¹ Página da University Texas Web que contém enlances para páginas criadas por faculdades do mundo inteiro que utilizam a Web para distribuir materiais didácticos.

distribuir uma componente de um curso na modalidade presencial face a face, ao adicionar e distribuir componentes do mesmo curso online e ao reduzir o número de aulas presenciais. Foi no âmbito desta experiência, que era simultaneamente um estudo, que Goldberg fundou a WebCT, plataforma que tinha por objectivo facilitar o processo de inserção de componentes online aos professores. Moore (2006) considera que, em **sentido** muito **lato**, o conceito de *blended learning* designa uma relação de respeito mútuo entre o ensino a distância e o ensino na sala de aula e a ideia de que ambos o podem fazer de forma apropriada. Graham (2006: p.5) e Garrison & Vaughan (2008: p.x) definem as metodologias '*blended learning*', em **sentido restrito**, das seguintes formas, respectivamente, de acordo com a definição também dada por Bartolomé (2004) e por Moreira *et al.* (2010):

“Blended learning systems combine face-to-face instruction with computer-mediated instruction.”

“Blended learning is a coherent design approach that openly assesses and integrates the strengths of face-to-face and online learning to address worthwhile educational environment and learning experience.”

Portanto a estrutura *blended learning* resulta numa mistura de ensino/aprendizagem *presencial*, em que professor/formador e alunos/aprendentes desenrolam o processo frente a frente, e *virtual*, em que o computador e a Internet são usados para aceder a um ambiente de aprendizagem onde esse processo continua, *independentemente do peso de cada uma das modalidades*.

Graham (2006) considera que a **modalidade BL** pode ocorrer em **quatro níveis**: ao nível das *i*) actividades, *ii*) de um curso, *iii*) de um programa ou *iv*) de uma instituição. Na situação *i*) a actividade de ensino/aprendizagem contem, simultaneamente, elementos distribuídos presencialmente face a face e elementos distribuídos através de computador (*Computer Mediated* - CM); na *ii*) um curso contem uma componente presencial face a face e outra componente virtual; na *iii*) trata-se de um programa de formação que inclui estas duas modalidades, por exemplo, um programa de

formação inicial ou de pós-graduação; na iv) trata-se de uma instituição, como, por exemplo, a Universidade de Phoenix, que oferece cursos em modalidade presencial, cursos em modalidade inteiramente *online* e cursos numa modalidade mista. No nosso caso propomos que os EILCs de nível II tenham uma estrutura de *blended learning* ao nível do curso e ao nível de um módulo, em que algumas das actividades são mistas.

O mesmo autor (2006) considera ainda que podemos encontrar três **categorias** de sistemas *blended learning*: ‘*enabling blends*’, ‘*enhancing blends*’ e ‘*transforming blends*’. A primeira categoria corresponde àqueles casos em que a oferta formativa é feita através das duas modalidades, presencial face a face e *online*, podendo o aluno/aprendente escolher a que mais lhe convém. A segunda corresponde àqueles casos em que uma disciplina combina as duas modalidades num ambiente de aprendizagem presencial face a face, servindo o ambiente virtual para fornecer recursos e materiais suplementares, e supondo esta categoria algumas mudanças no modelo pedagógico de ensino/aprendizagem. A terceira categoria supõe a uma mudança radical do modelo pedagógico de ensino/aprendizagem, passando de um modelo em que o aluno/aprendente é um receptor passivo de conhecimento para um modelo em que passa a ser um sujeito activo na construção do seu saber, através de interacções dinâmicas com os conteúdos e com outros sujeitos. No nosso caso propomos que os EILCs de nível II possam oferecer as duas últimas categorias de sistemas BL, em que a aprendizagem virtual tem como objectivo o reforço e em que, ao mesmo tempo, tem como objectivo desenvolver a capacidade de aprendizagem em autonomia ao público a que se destinam.

Graham (2006) é de opinião que o recurso à modalidade de formação BL se deve a três principais **razões**: i) pedagógicas, porque este modelo permite aumentar o uso de estratégias de aprendizagem activas, de estratégias de aprendizagem com pares e de estratégias centradas no aluno/aprendente; ii) organizacionais, porque permite aumentar e alargar o acesso à aprendizagem a um público mais vasto e é mais flexível para ir ao encontro das conveniências de cada aluno/aprendente, e iii) económicas, porque permite uma relação mais equilibrada de custos/eficácia.

Garrison & Vaughan (2008: p.5) consideram que os **princípios** do modelo *blended learning* são i) integrar de forma reflectida a aprendizagem frente a frente, mais social e pública, e *online*, mais reflexiva e privada¹⁴² ii) repensar o design de um curso ou de uma disciplina para optimizar o envolvimento do estudante e iii) reestruturar e alterar as tradicionais horas de contacto, e concluem que (2008: p.26 e 148):

“The strength of blended learning goes beyond the complementary educational experiences of face-to-face and online learning. Blended learning represents a fundamental redesign and the consideration of new approaches to learning. (...) The word *blended* is used to suggest that it is more than a bolting together of disparate technologies with no clear vision of the results.”

Esta conclusão parece-nos muito importante porque sublinha o facto de a estrutura híbrida não ser uma mera mistura de ensino/aprendizagem presencial frente a frente e virtual, ao sabor das conveniências de um determinado curso ou dos condicionalismos do momento, mas implicar opções metodológicas reflectidas que integrem de forma optimizada as duas modalidades de ensino/aprendizagem, de modo a tornar o processo mais eficaz.

Bersin (2004) distingue seis **modos de aprender**, que vamos adaptar à aprendizagem de línguas: *lendo*, documentos autênticos, livros e páginas Web; *vendo*, sínteses e vídeos; *ouvindo*, aulas, apresentações, discussões e documentos áudio; *observando*, demonstrações, modelos, repetições de vídeos, animações e cenários possíveis; *fazendo*, através de simulações, exercícios práticos e actividades de laboratório e *sendo ensinado*, por um professor, por um tutor e através de *coaching*. O autor estabelece uma hierarquia nestes modos de aprendizagem, correspondendo o primeiro a baixos níveis de domínio (*‘mastery’*) e encontrando-se na base da hierarquia e o último a níveis altos de domínio e encontrando-se no topo da mesma. Na opinião do mesmo autor, a modalidade de ensino/aprendizagem *blended learning* deve proporcionar todos estes modos de aprendizagem, com especial incidência na

¹⁴² Os autores são de opinião que: “An educational experience has both an interactive (social) and a reflective (private) element.” (2008: p.16).

aprendizagem através da experiência e através do acompanhamento individualizado do aluno pelo docente/tutor – o que em termos de aprendizagem de línguas se poderá traduzir em aprendizagem através da prática de recepção e de produção de textos, orais e escritos, e através do acompanhamento tutorial do aluno pelo docente/monitores –, e o seu principal desafio é decidir como misturar todos estes modos (Figura 1.4). No nosso caso, no capítulo 2 especificaremos como misturamos todos estes modos de aprendizagem nos três módulos que propomos para a estrutura do EILC de nível II.

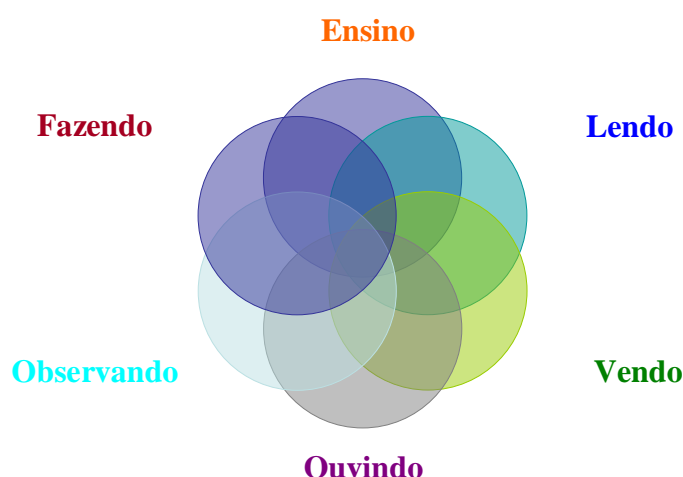


Figura 1.4 – Modos de aprender na modalidade *blended learning*, segundo Bersin (2004).

Optámos pelo modelo *blended learning* para a estrutura dos EILCs em virtude das vantagens que este oferece e que já mencionámos, nomeadamente, *i*) responde a necessidades, estilos e interesses de uma maior variedade de aprendentes (Moore, 2006, e Ross & Gage, 2006); *ii*) envolve activamente os aprendentes no processo de aprendizagem, dando-lhes a possibilidade de escolha; *iii*) permite a comunicação e trabalho em colaboração com colegas e professores; *iv*) faz uso de um ambiente de aprendizagem audiovisual e *v*) permite a interactividade entre os aprendentes e as tecnologias, podendo os primeiros tomar decisões em relação à sua própria aprendizagem.

Em síntese, podemos dizer, citando Owston *et al.* (2006: p.339), que:

“Educationally, blended learning has the potential to integrate immediate, spontaneous, and rich verbal communication with reflective, rigorous, and precise written communication, as well as visually rich media and simulations. Such capabilities help meet the disciplinary demands and needs of learners in particular disciplinary contexts.”

Assim, evitando um posicionamento voluntarista (é obrigatório usar as TIC), maximalista (todos os professores devem usá-las constantemente e massivamente), optimista (basta usá-las para obter sucesso na aprendizagem) e messiânico (ainda nem temos sequer consciência das suas potencialidades), como aconselha Puren (2007), mas tendo em conta o reconhecido contributo das TIC no processo de ensino/aprendizagem e tendo em conta que, como refere Garca (2007), a formação presencial tal como sempre a concebemos está num momento de profunda transformação porque ‘modalidade de ensino presencial’ e ‘TIC’ são já dois conceitos inseparáveis, consideramos desejável que a estrutura dos EILCs promova um processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa balizado pelos seguintes pressupostos:

- No contexto actual, é impossível contornar o uso das TIC no contexto de ofertas formativas no ensino superior, porque a sua utilização permite a criação de ambientes de aprendizagem ricos, interactivos e ‘maximalistas’, ajuda a construir e a difundir o conhecimento, prepara para o desempenho profissional e para o exercício da cidadania, promove a criação de comunidades de aprendizagem, potencia a comunicação entre pares, entre aprendentes e entre estes e formadores/especialistas e é um imperativo para a criação de uma sociedade do conhecimento.
- Num ambiente virtual de aprendizagem, docentes/formadores e aprendentes/alunos são chamados a desempenhar diferentes papeis e papeis diferentes dos desempenhados na modalidade tradicional de ensino/aprendizagem presencial face a face, pelo que é imprescindível uma rápida adaptação a esta nova realidade.

- A utilização das TIC em contexto de aprendizagem potencia a motivação das gerações mais novas.
- As TIC oferecem um potencial enorme para disponibilizar recursos autênticos e materiais de aprendizagem multimédia, que tanto podem ser usados em contextos formais de aprendizagem como em contextos informais.
- Vários estudos comprovam a eficácia das TIC como ferramentas educativas no contexto do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.
- A modalidade *blended learning* parece reunir as vantagens da modalidade presencial face a face e as da modalidade *e-learning*, por isso é a tendência mais actual no contexto formativo do ensino superior, com tendência para crescer exponencialmente.

CAPÍTULO 2: PROPOSTA DA ESTRUTURAÇÃO DE EILCS, LÍNGUA PORTUGUESA, NÍVEL II

2.1. ESTRUTURAÇÃO DO EILC

Tendo em conta as teorias da aprendizagem que destacámos no capítulo anterior; as directivas europeias no que concerne ao ensino/aprendizagem das línguas – emanadas a partir de documentos oficiais relativos às políticas linguísticas educativas na UE e de três instrumentos didácticos e pedagógicos basilares (o *QECR*, o *PEL* e o *Passaporte de Línguas Europass*) –; as tendências contemporâneas teóricas e metodológicas relativas ao ensino/aprendizagem das mesmas; a pertinência da utilização das TIC no contexto de aprendizagem de línguas; as limitações temporais e estruturais destes cursos intensivos; a diversidade dos alunos que os frequentam – quanto ao nível de aprendizagem, às línguas maternas, ao domínio de outras línguas, ao estilo de aprendizagem, à capacidade de trabalho, ao empenhamento e à motivação –; bem como, tendo em conta, também, a nossa própria experiência de leccionação destes cursos e as respostas contextuais que fomos dando aos problemas que foram surgindo, vamos, então, explanar o modelo de EILC de língua portuguesa, nível II, que propomos.

2.1.1. Princípios orientadores

A organização estrutural que propomos para os EILCs de nível II é uma ‘organização baseada em temas’ (Littlewood, 1996/1998) – especificamente, oito temas que nos parecem adequados a este contexto de aprendizagem –, decorre dos princípios orientadores do paradigma de ensino/aprendizagem actual que enumerámos atrás e de alguns **pressupostos metodológicos** defendidos pela política educativa linguística europeia e pela Didáctica das Línguas Estrangeiras contemporânea – que se rege pelo lema ‘*On apprend partout, tout le temps, à sa convenance*’ (Pécheur, 1995) –, que nos parecem adequados e que enumeramos a seguir.

a) Entendemos que o ensino das línguas estrangeiras se pode organizar em **programas de ensino modulares**, que podem ter como objectivo o desenvolvimento de competências linguísticas ‘parciais’¹⁴³, tal como múltiplos documentos e referências bibliográficas sugerem¹⁴⁴. Embora o ideal seja desenvolver nos alunos de um EILC de nível II a competência linguística global (de compreensão oral e escrita, de expressão oral e escrita e de interacção) – porque é necessária para poderem viver e estudar em Portugal –, pensamos, todavia, que o curso tem que ter uma estrutura flexível que se adapte em função da nacionalidade e da língua materna dos alunos que frequentam cada edição do mesmo.

A nossa experiência tem-nos reiteradamente demonstrado que a grande maioria dos alunos que frequenta este nível do EILC é de nacionalidade espanhola e italiana, como, por exemplo, aconteceu na edição do EILC de Setembro de 2008 da nossa instituição (frequentado por 23 alunos, sendo 21 deles de nacionalidade espanhola) e de Fevereiro de 2009 (em que os dois grupos maioritários eram de nacionalidade italiana e espanhola). Quando as nacionalidades dos alunos são a espanhola e a italiana, ou outras cujas línguas maternas pertencem à família românica, habitualmente, estes alunos têm bastante desenvolvida a competência de ‘intercompreensão linguística’ (Melo, 2004 e Doyé, 2005).

¹⁴³ *QECR*, 2001: p.190.

¹⁴⁴ “Recommendation N° R (82)18”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2>

“Recommendation N° R (98)6”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536

“Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006”

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l’Enseignement des Langues : un Kit

Pédagogique <http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

De la Diversité Linguistique à l’Éducation Plurilingue : Guide pour l’Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc

Este conceito surgiu no início da década de 90 do século anterior e abre novas vias ao estudo das línguas e da comunicação. Podemos falar de intercompreensão quando duas pessoas usam línguas diferentes, na sua forma oral e/ou na sua forma escrita, para comunicarem entre si e, apesar disso, se entendem reciprocamente porque compreendem a língua do outro. Trata-se de um domínio passivo de uma língua que, com o tempo e com o treino, pode evoluir para uma capacidade de utilização activa da mesma.

O conceito de intercompreensão assenta no pressuposto de que os seres humanos têm a faculdade da linguagem, ou seja, têm a capacidade de codificar ou decodificar mensagens através de sistemas de signos; isto significa que têm uma capacidade de interpretação global que lhes permite compreender mensagens, mesmo que não estejam codificadas numa língua que a pessoa conheça e domine. Assenta também no pressuposto de que todo o ser humano possui uma determinada bagagem cognitiva, que adquire através das experiências que vive e através de situações de aprendizagem formais e informais, e essa bagagem cognitiva é a ferramenta que as pessoas utilizam na resolução de problemas. No caso específico da capacidade de intercompreensão linguística, entrarão em acção, segundo Doyé (2005), recursos cognitivos como, conhecimentos gerais, culturais, situacionais, comportamentais, pragmáticos, de escrita, fonológicos, gramaticais e lexicais. Assim, a intercompreensão linguística desenvolve-se a partir da utilização conjunta da faculdade de linguagem e da bagagem cognitiva de cada um. Claro que quanto mais desenvolvida estiver a faculdade de linguagem, quanto maior for o conjunto de recursos cognitivos e quanto mais parecidas e mais semelhantes forem duas línguas – existindo um altíssimo grau de probabilidade de semelhança e parecença entre línguas pertencentes à mesma família –, mais facilmente se produzirá a intercompreensão.

Logo, para desenvolver a competência de intercompreensão, os sistemas de ensino apenas teriam que criar condições facilitadoras do desenvolvimento desta competência, nomeadamente, despoletar a motivação com base na consciencialização das capacidades comunicativas adquiridas (o que corresponderia ao despoletar da

motivação intrínseca referido por Dornyei, 2001: p.140), incentivar o uso das competências cognitivas para tentar compreender, incentivar a comparação entre os dois sistemas linguísticos em presença e guiar nas tentativas de decodificação. Rousseau (1995) aconselha como estratégias favorecedoras do desenvolvimento da capacidade de intercompreensão, o recurso à noção de semelhança, sobretudo ao nível lexical, e o uso de materiais multilingues, apresentados de forma modular.

Ora, sendo que a família das línguas românicas (Castelhano, Catalão, Francês, Galego, Italiano, Romeno, Português e Provençal), isto é, o conjunto das línguas que tiveram como base o Latim e que, por isso mesmo, mantêm fortes relações de semelhança entre si, é uma família muito representativa na Europa, faz todo o sentido que seja desenvolvida nos falantes destas línguas a referida competência de intercompreensão, a qual facilitará enormemente a comunicação entre eles. Neste enquadramento, consideramos que os EILCs do nível de que nos ocupamos devem oferecer condições que permitam aos alunos desenvolver a competência de intercompreensão, porque durante o curto período da sua duração não é provável que estes desenvolvam uma competência linguística global. No entanto, estes alunos necessitam desenvolver rapidamente competências de compreensão oral e escrita, caso contrário, não entenderão o que ouvem e o que lêem, nem na esfera do domínio privado nem na esfera do domínio público e, o que é mais grave ainda, nem na esfera do domínio educativo, quer quando assistem a aulas quer quando estudam bibliografia em língua portuguesa que, certamente, será a mais comum e recorrente na instituição de acolhimento.

Assim, somos de opinião que a estrutura do EILC, quando frequentado maioritariamente por alunos com línguas maternas românicas, pode privilegiar o desenvolvimento das competências de intercompreensão e de compreensão, do discurso oral e escrito, concedendo menos importância à competência de expressão escrita e oral. Segundo o *Manifeste pour le XXIème siècle de l'acedle* (Association des chercheurs et enseignants didacticiens de langues étrangères) (Paris: Bureau de l'acedle, 2000), um dos parâmetros que merece reflexão no próximo século é, justamente, a possibilidade de

oferecer programas modulares cujo objectivo seja desenvolver competências linguísticas parciais:

“(…) des approches plus réalistes se développent qui prennent leurs distances par rapport à l’idéal du locuteur bilingue et s’intéressent de plus en plus à des compétences partielles plus ciblées, adaptées à des usages fonctionnels des langues;”¹⁴⁵

b) Consideramos que em situações formais de aprendizagem devem ser utilizados **sistemas de aprendizagem de línguas assentes nas necessidades, motivações, características e recursos dos alunos** que frequentam um determinado curso e que promovam um ambiente estimulante para a aprendizagem das mesmas, tal como múltiplos documentos e referências bibliográficas sugerem¹⁴⁶.

¹⁴⁵ <http://acedle.org/spip.php?article163>

¹⁴⁶ “Recommandation N° R (82)18”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2>

“Recommendation N° R (98)6”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

“Recommandation 1539 (2001)”

http://www.irre-vda.org/nuovairre/gi_erre_am/deposito/rec_1539.pdf

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação

<http://sitio.dgicd.min->

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

“Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006”

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf

Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l’Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique

<http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

“Motivating europeans to learn languages - Executive summary”

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc441_en.pdf

De la Diversité Linguistique à l’Éducation Plurilingue : Guide pour l’Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc

Grandcolas (1995).

As metodologias de enfoque psicopragmático (Gil, 2003).

Dornyei (2001).

Ora, os públicos dos EILCs *i*) podem ser muito heterogéneos (em termos de conhecimento de outras línguas estrangeiras, de nível linguístico, de estilos de aprendizagem, de motivações de aprendizagem da língua e de crenças em relação à língua e cultura portuguesas), *ii*) procederem de contextos diversificados (país, LM, LE estudadas no contexto de ensino, frequência prévia de cursos de PLE, sistema educativo e áreas científicas da formação de base), *iii*) terem objectivos de aprendizagem muito díspares (desenvolvimento da competência de intercompreensão, desenvolvimento de uma competência linguística global, desenvolvimento de uma competência linguística parcial, desenvolvimento das competências multicultural e plurilingue, integrar-se, travar conhecimento com outras pessoas, outros) e *iv*) possuírem recursos de aprendizagem diferentes (podem ter, por exemplo, dicionários, gramáticas, manual, cadernos de exercícios, materiais multimédia, ou não terem nenhum destes recursos). Assim, perante públicos cuja característica mais marcante é a heterogeneidade, parece-nos que a única forma de oferecer um sistema de aprendizagem que vá ao encontro das suas especificidades é proporcionar uma grande diversidade de técnicas de aprendizagem da língua portuguesa.

Várias são as opções em termos de procedimentos e técnicas para organizar os sistemas de aprendizagem de línguas em situações formais (*QECR*) e o nosso posicionamento teórico é que qualquer um pode ser considerado válido desde que surta efeito, isto é, desde que permita obter resultados, conduza à prossecução dos objectivos propostos e se adapte às características, necessidades e motivações dos alunos (Petty, 2004). No caso dos EILCs, dada a sua curta duração e dada a heterogeneidade dos seus públicos, achamos que quanto maior for o número e a variedade de procedimentos/técnicas seleccionados mais probabilidades haverá de ir ao encontro das especificidades dos alunos e da sua motivação interna e mais rico e variado será o ambiente de aprendizagem (Dornyei, 2001 e Petty, 2004). Neste contexto parece-nos muito pertinente a utilização das seguintes técnicas: a exposição directa ao uso autêntico da língua em LE; a exposição directa a enunciados orais e textos escritos especialmente seleccionados; a participação directa em interacção comunicativa autêntica em LE; a

participação directa em tarefas concebidas e construídas em LE; a aprendizagem feita de forma autodidáctica e a combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios e actividades de exploração, usando em todos os momentos da aula apenas a LE.

Embora qualquer uma das técnicas possa ser usada em qualquer momento do EILC, parece-nos que este deve oferecer um primeiro módulo, de ensino presencial clássico ou em sala de aula, que concentre uma combinação de apresentações, explicações, repetição de exercícios e actividades de exploração, usando em todos os momentos da aula apenas a LE; que deve oferecer um segundo módulo que proporcione autoaprendizagem dirigida e exposição directa ao uso autêntico da língua e, finalmente, deve oferecer um terceiro, de imersão em contextos comunicacionais e culturais autênticos, que use, exclusivamente, a técnica da exposição directa ao uso autêntico da língua.

O segundo módulo deve proporcionar aprendizagem da língua e da cultura portuguesa com base na técnica da aprendizagem de forma autodidáctica, por estudo ‘orientado’ feito por si próprio, perseguindo objectivos negociados e autodirigidos e utilizando os meios de formação disponíveis (*QECR*). Este mesmo módulo deve proporcionar também aprendizagem com base na técnica da exposição directa ao uso autêntico da língua em, praticamente, todas as suas vertentes, nomeadamente, “frente a frente com um falante(s) nativo(s); prestando atenção a conversas alheias; ouvindo Rádio, gravações, etc.; assistindo a programas de TV, vídeo, etc.; lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos (jornais, revistas, histórias, romances, sinalizações públicas e avisos, etc.) e utilizando programas de computador (...).”(*op. cit.*: p.200-201).

A estratégia pedagógica que se nos afigura mais adequada para implementar estas duas técnicas neste módulo é o recurso a uma Plataforma de Gestão da Aprendizagem (LMS), uma vez que esta permite a oferta de conteúdos num formato ramificado, a introdução de um número ilimitado de materiais de trabalho/recursos, regista as opções e o desempenho dos alunos, autoriza uma grande flexibilização de

utilização quer no traçado dos percursos de aprendizagem quer nos momentos de acesso (que podem ocorrer no período em que o docente/monitor está na sala de aula ou fora da mesma) e permite interacção assíncrona com o docente e síncrona e assíncrona com os colegas da turma. Por outro lado, a organização de um módulo estruturado num LMS permite proporcionar aos alunos um tipo de ensino/aprendizagem misto e híbrido, que conjuga aulas de ensino distribuído, em ambientes virtuais, e momentos de interacção aluno/conteúdo, aluno/docente/monitor e aluno/aluno.

c) Entendemos que **a utilização das TIC é imprescindível num curso de línguas estrangeiras**, tal como múltiplos documentos e referências bibliográficas sugerem¹⁴⁷, porque o seu uso permite a criação de um ‘*supportive learning environment*’ (Dornyei, 2001) e permite alargar a oferta de recursos/materiais (pedagógicos e

¹⁴⁷ “Recommandation N° R (82)18”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2>

“Recommendation N° R (98)6”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação

<http://sitio.dgicd.min->

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

“Programa de Trabalho Pormenorizado sobre o Seguimento dos Objectivos dos Sistemas de Educação e Formação na Europa”

http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf

“Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006”

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Existe também a versão portuguesa disponível no endereço: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF)

European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf

Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l’Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique

<http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

“Rumo a uma estratégia abrangente para o multilinguismo na União Europeia”

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf

“Manifesto para a melhoria do ensino e aprendizagem de línguas em Portugal”

<http://www.fiplv.org/latestnews/documents/Manifesto-PTO.pdf>

As metodologias de enfoque comunicativo (MacArthur, 1989; Puren, 2008/1994; Gil, 2003; Martin, 2005 e Martinez, 2007) e as de enfoque psicopragmático (Gil, 2003). Petty (2004). Jordan, Carlile & Stack (2008).

autênticos) e de tarefas/ actividades de aprendizagem linguística e cultural; facilita e agiliza o acesso a obras de referência importantes para a progressão dessa mesma aprendizagem, tais como, dicionários, tradutores, conjugador, pronunciador e páginas institucionais de conteúdo linguístico e/ou cultural, e desenvolve a capacidade de autoaprendizagem das línguas.

Assim, propomos que um dos módulos do EILC de nível II, o segundo, seja maioritariamente um módulo de aprendizagem na Web, mais especificamente, um módulo misto, de *autoaprendizagem dirigida*, estruturado como explicamos, pormenorizadamente, mais à frente neste mesmo capítulo. As técnicas a privilegiar neste módulo são a da exposição directa ao uso autêntico da língua em LE, ouvindo Rádio e gravações; vendo programas de TV, vídeos e curtas-metragens; lendo textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos, e utilizando programas de computador que facilitam a aprendizagem de uma língua.

d) Consideramos que os EILCs devem proporcionar aos seus alunos condições para os ajudar a **desenvolver a capacidade de estudo autónomo** das línguas e a **capacidade de aprender a aprender línguas**, tal como múltiplos documentos e referências bibliográficas sugerem¹⁴⁸, porque o domínio de uma dada língua não se

¹⁴⁸ “Recommendation N° R (82)18”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2>

“Recommendation N° R (98)6”

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação

<http://sitio.dgicd.min->

edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

“Programa de Trabalho Pormenorizado sobre o Seguimento dos Objectivos dos Sistemas de Educação e Formação na Europa”

http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf

Portfolio Europeu das Línguas

http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx

Passaporte de Línguas Europass

http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1347/type.FileContent.file/ELPTemplate_pt_PT.doc

esgota com a frequência de um curso, sendo tarefa de toda uma vida. A aprendizagem das línguas não se confina, habitualmente, aos reduzidos espaço da sala de aula e tempo de duração de um curso; esta aprendizagem estará sempre em evolução enquanto o indivíduo viver e pressupõe motivação e capacidade de implementação de estratégias de aprendizagem de competências linguísticas para se obter um domínio progressivo, portanto há que desenvolver estas estratégias nos alunos para que a aprendizagem não cristalize.

O *QECR* distingue duas formas de aprendizagem de uma língua, a ‘aprendizagem reactiva’, em que os alunos passivamente se limitam a seguir as instruções e as actividades propostas pelos professores ou pelo manual, e a ‘aprendizagem pró-activa’, em que os estudantes tomam iniciativas para planear, estruturar e executar os seus próprios processos de aprendizagem. Ora, os alunos que frequentam os EILCs são alunos adultos do ensino superior, supostamente, com uma vasta experiência de aprendizagem orientada e autónoma, que frequentam um curso de Língua Portuguesa durante um curto período de tempo, mas que continuam a residir e a estudar em Portugal e que continuam a necessitar de comunicar nessa mesma língua, portanto cremos que têm condições e necessidade de realizar uma aprendizagem da língua pró-activa.

Benson (2000), citado por Dornyei (2001), propõe cinco tipos diferentes de procedimentos/técnicas potenciadores do desenvolvimento da autonomia, dos quais destacamos três: ‘*resource-based approaches*’, abordagens que privilegiam a interacção

“Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006”

http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Existe também a versão portuguesa disponível no endereço: [http://eur-](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF)

[lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF](http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:PT:PDF)

European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference

http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf

Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique

<http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

“Rumo a uma estratégia abrangente para o multilinguismo na União Europeia”

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf

Grandcolas, 1995. Dornyei, 2001: p.138. As metodologias de enfoque psicopragmático (Gil, 2003). Petty (2004). Madrid (2005). Jordan, Carlile & Stack (2008).

independente do aluno com os materiais de aprendizagem; *'technology-based approaches'*, abordagens que privilegiam a interacção independente do aluno com tecnologias educativas, e *'learner-based approaches'*, abordagens que privilegiam o treino de estratégias de aprendizagem autónoma. Trebbi (2000: p.120), perante a constatação do contraste flagrante entre a filosofia da reforma educativa e das instruções oficiais dos sistemas de ensino da Noruega, na década de 90 do século passado, assente na autonomização do aluno no processo de aprendizagem de línguas, e a filosofia das práticas didácticas dos professores de línguas no mesmo contexto, muito relutante à instauração dessa autonomia e à transferência da responsabilidade do processo de aprendizagem para o aluno, avança uma proposta de solução deste conflito de interesses assente no uso das TIC:

“Peut-être que la convergence de ces deux facteurs, l'apprentissage autodirigé et les nouvelles technologies de l'information et de communication ne tarderont pas à sonner définitivement le glas de l'ère érasmiennne ? ”

Na senda de Trebbi (2000) e de Benson (2000), somos de opinião que, para desenvolver a capacidade de estudo autónomo das línguas, os EILCs devem recorrer às TIC e devem oferecer um módulo que assente nos três tipos de abordagem mencionados pelo último autor. Esse módulo deve ser um módulo misto de autoaprendizagem dirigida, distribuído através de uma plataforma LMS, para dinamizar e facilitar esse mesmo processo de aprendizagem autónoma e pró-activa da língua, uma vez que, através dele, se podem disponibilizar, agrupados por aula, *i)* documentos em vários formatos e multimédia; *ii)* ligações para páginas Web com interesse linguístico e/ou cultural e para obras de referência de acesso livre e, ainda, *iii)* actividades, que cada aluno vai seleccionando, consoante o seu próprio ritmo e necessidades, umas mais simples e outras mais complexas, umas mais estruturadas e outras menos dirigidas, sendo algumas delas individuais e outras de grupo, que podem ter a própria correcção ou que podem ser corrigidas pelo docente/monitor, e que têm como objectivo desenvolver

competências de compreensão, expressão e interação em língua portuguesa, competências essas correspondentes a níveis diferenciados de aprendizagem.

Sendo praticamente inevitável que os alunos dos EILCs realizem ao longo da sua estadia no país de acolhimento, durante o seu período de mobilidade, aprendizagem autónoma de línguas, devem ser sensibilizados durante o curso para a importância de uma autoavaliação responsável das suas competências linguísticas¹⁴⁹, quer para eles próprios terem uma ideia clara sobre as suas capacidades quer para poderem descrever com imparcialidade e transparência os seus conhecimentos linguísticos no seu próprio currículo. O módulo de *blended learning*, ao ser distribuído através de uma plataforma onde é autorizado o acesso à Internet, permite disponibilizar aos alunos que frequentam o EILC quer testagens quer documentos de registo de competências linguísticas, disponíveis na Rede. A testagem pode ser feita a partir de testes simples de autoavaliação, como o fornecido pelo próprio *QECR*¹⁵⁰, ou em organismos/instituições/programas europeus que testam competências linguísticas e que oferecem gratuitamente essa testagem, como, por exemplo, *DIALANG*¹⁵¹ que é um programa que permite fazer em catorze línguas diferentes uma avaliação de capacidades nos domínios da leitura, expressão escrita, audição, estruturas e vocabulário. O registo das competências linguísticas adquiridas pode ser feito quer no *Portfolio Europeu das Línguas*¹⁵² quer no *Passaporte de Línguas Europass*¹⁵³.

e) Tal como múltiplos documentos e referências bibliográficas sugerem¹⁵⁴, entendemos que a **aprendizagem de uma nova língua** tanto pode ocorrer em **contexto**

¹⁴⁹ *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique*, disponível no seguinte endereço:

<http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

¹⁵⁰ *QECR*, 2001 : p.53-55, disponível em : http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf.

¹⁵¹ <http://www.dialang.org/portuguese/index.htm>

¹⁵² http://sitio.dgicd.min-edu.pt/linguas_estrangeiras/Paginas/PELinguas.aspx

¹⁵³ Veja-se um exemplo no endereço seguinte :

http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1347/type.FileContent.file/ELPTemplate_pt_PT.doc

¹⁵⁴ *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*

funcional como pode decorrer de um **processo de aprendizagem da língua centrado no ensino explícito** da mesma – isto é, de uma reflexão explícita académica, analítica e reflexiva, orientada pelo docente –, através de procedimentos/técnicas quer ‘centradas no professor’ quer ‘activas’ quer ‘centradas no aluno’ quer mistas¹⁵⁵, embora seja provável que as preferências pessoais deste último e o seu estilo de aprendizagem o levem a inclinar-se mais para um dos pólos.

Vários autores defendem que existem múltiplos estilos de aprendizagem, independentemente do tipo de aprendizagem ou especificamente no domínio da aprendizagem das línguas, entre eles, Petty (2004), Gil (2003) e Bersin (2004).

O primeiro propõe uma tipologia bastante simples, de apenas quatro estilos, retomada de Honey e Mumford (citados por Petty, 2004): ‘*activists*’ (os activistas), ‘*reflectors*’ (os reflexivos), ‘*theorists*’ (os teóricos) e ‘*pragmatists*’ (os pragmáticos). Vamos sintetizar as características de cada estilo de aprendizagem, não mencionando todas as indicadas por Petty e escolhendo apenas aquelas que melhor se adequam à aprendizagem específica de uma língua. Os *activistas* gostam de ser activos na aprendizagem, de correrem riscos e de descobrirem por eles próprios. Preferem jogos e simulações, trabalho de grupo, resolução de problemas, entrevistas, ‘*role-play*’ e o uso de tecnologias. Os *reflexivos* necessitam de tempo para reflectirem sobre o que aprenderam, para trocarem impressões e para se debruçarem sobre aspectos particulares. Preferem aprender com a experiência, observar demonstrações, ver ‘*role-play*’, rever, ler e fazer autoavaliação. Os *teóricos* gostam de uma abordagem lógica, sistemática e objectiva e de teorias, modelos, conceitos e sistemas. Preferem explicação de conceitos, prestando atenção a detalhes e pormenores, trabalho teórico e fichas de trabalho estruturadas. Os *pragmáticos* gostam de saber exactamente qual é a relevância dos conteúdos, de actividades didácticas explícitas de prática, como fichas de trabalho de aplicação prática directa, e de demonstrações bem como de prática de competências

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

Fisher *et al.* (1990); Petty (2004); Vez (2004); Jordan, Carlile & Stack (2008).

¹⁵⁵ Petty (2004).

específicas. Preferem exemplos, treino de competências específicas, simulações, exercícios práticos, ‘*role-play*’ e visitas.

Gil (2003: p.224-227) propõe uma tipologia mais complexa, composta por sete pares opostos de estilos, ‘activo/reflexivo’, ‘sintético/analítico’, ‘indutivo/dedutivo’, ‘dependente/autónomo’, ‘visual/verbal’, ‘cooperativo/individualista’ e ‘emocional/racional’. Resumidamente, as características de cada par serão as seguintes. O estilo *activo* caracteriza-se por ser dinâmico, comunicativo, experimental, intuitivo e por gostar de vivenciar novas experiências; o *reflexivo* por gostar de reflectir sobre observações prévias, por construir modelos teóricos onde encaixa as observações, por gostar de planear antes de comunicar e de reelaborar conceitos. O estilo *sintético* caracteriza-se por ter uma visão global das coisas e por perceber as relações que se estabelecem entre os elementos constituintes de um todo, correndo o risco de generalizar abusivamente e de compreender melhor as ideias gerais do que os pormenores; o *analítico* por ver a realidade de forma compartimentada e por se fixar mais nos detalhes do que no global. O estilo *indutivo* caracteriza-se por gostar de descobrir as regras por si mesmo a partir da observação contrastiva de exemplos; o *dedutivo* por gostar de primeiro conhecer a regra e só depois a aplica a casos concretos. O estilo *dependente* caracteriza-se por não gostar de assumir a responsabilidade da organização da sua aprendizagem e por preferir uma avaliação externa dos seus progressos; o *autónomo* por gostar de orientar o seu próprio processo de aprendizagem e de fazer a sua autoavaliação. O estilo *visual* caracteriza-se por preferir uma percepção gráfica dos conteúdos a aprender; o *verbal* por preferir uma percepção linguística dos mesmos. O estilo *cooperativo* caracteriza-se por preferir o trabalho de pares ou em grupo, a discussão e a comunicação com os outros para trocar pontos de vista; o *individualista* por ser independente, por preferir trabalhar sozinho e por considerar que o trabalho com os outros resulta em perda de tempo. Finalmente, o estilo *emocional* caracteriza-se por conferir uma grande importância ao ambiente de aprendizagem, à motivação e aos aspectos culturais e sociais da língua; o *racional* por gostar de conceptualizar regras e

formas de funcionamento da língua, sentindo-se pouco cómodo com o facto de as regras da língua serem constituídas por um grande número de excepções.

Bersin (2004: p.32-33) distingue três diferentes estilos de aprendizagem: ‘*visual learners*’, ‘*auditory learners*’ e ‘*kinesthetic learners*’. O primeiro engloba todos aqueles que aprendem melhor com informação escrita, sob a forma de notas ou de sínteses no quadro, diagramas, imagens, diapositivos, gráficos, *PowerPoint* e fotografias. Segundo o autor, a maior parte dos cursos baseados na Internet é direccionado para este estilo de aprendizagem. O segundo engloba todos os que aprendem melhor ouvindo e interagindo verbalmente com outros, por isso preferem aulas presenciais face a face e apresentações orais. O terceiro engloba aqueles que aprendem melhor através do tacto e fazendo coisas, por imitação, tentativa e erro e sentindo as coisas. O autor estima que 50 a 70% da população terá o primeiro estilo de aprendizagem, 20 a 40% o segundo e 5 a 20% o terceiro.

Na perspectiva de Petty (2004), mais importante do que proporcionar a cada aprendente/aluno uma aprendizagem adequada ao seu estilo, até porque o autor aceita que qualquer pessoa pode aprender em qualquer estilo, é proporcionar variedade e possibilidade de escolha, oferecendo, se possível, em cada aula reflexão teórica, aplicação prática, acção e reflexão sobre o aprendido. Na perspectiva de Ellis (2008), apesar da variedade de testes já usados – uns mais gerais, outros adaptados ou criados especificamente para avaliarem o estilo de aprendizagem de línguas – e apesar das múltiplas investigações já realizadas neste âmbito, ainda não possuímos dados concludentes que nos permitam fazer generalizações e nos permitam correlacionar os melhores desempenhos na aprendizagem de línguas com determinados estilos de aprendizagem das mesmas. Sendo que não está provado que algum estilo de aprendizagem seja o mais rentável no processo de aprendizagem de uma língua, somos de opinião que um curso de língua deve oferecer procedimentos/técnicas, conteúdos, actividades e recursos variados e hipóteses de escolha que vão ao encontro de todos os estilos de aprendizagem.

Assim, neste enquadramento de necessidade de oferta de aprendizagem em contexto funcional e em contexto de ensino explícito, bem como de variedade de procedimentos/técnicas de aprendizagem, propomos que os EILCs sejam constituídos por um módulo de imersão em contextos linguísticos autênticos, durante o qual os alunos tenham que interagir verbalmente com falantes autóctones, em interacção frente a frente com falantes nativos, durante as saídas para o exterior, na própria cidade e na região circundante, para todos e, especialmente, para os que se inclinam para um estilo de aprendizagem mais activo, pragmático, indutivo, emocional e cinestésico, poderem aprender a língua portuguesa em contexto funcional.

Propomos, também, que os EILCs sejam constituídos por um módulo presencial frente a frente de aprendizagem, que ofereça uma reflexão estruturada sobre o funcionamento de determinadas estruturas gramaticais da língua e sobre o seu vocabulário, auxiliada por materiais informativos e de sistematização, bem como por exercícios práticos e de consolidação, o que ajudará alguns alunos a mais rapidamente interiorizarem regras e a automatizarem estruturas linguísticas, isto é, a estruturar o seu metaconhecimento sobre a língua em contexto de ensino explícito da mesma. Acreditamos que a reflexão orientada sobre o modo como funciona a língua portuguesa e sobre as suas estruturas constitutivas, que o esclarecimento sistemático de dúvidas, que a autossistematização temporária das aprendizagens já realizadas e que os exemplos e os exercícios práticos e de consolidação, isto é, aprender a língua em contexto de ensino explícito, ajuda todos os alunos e, especialmente, os que se inclinam para um estilo de aprendizagem mais reflexivo, teórico, dedutivo, dependente, racional e auditivo a progredirem mais rapidamente.

Propomos, por fim, que os EILCs sejam constituídos por um módulo misto de aprendizagem que ofereça, em simultâneo, aprendizagem da língua em contexto presencial e em contexto virtual, em contexto funcional e de ensino explícito, permitindo a cada aluno a escolha relativamente ao tipo de actividade que pretende realizar, mais de recepção ou de produção (prática da língua) ou mais de reflexão

explícita sobre a língua (competência metalinguística), o que nos parece que favorecerá todos os estilos de aprendizagem, em especial o estilo de aprendizagem visual.

f) Tendo em conta o perfil ideal dos professores de línguas traçado pelo *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*¹⁵⁶ e por outros estudos sobre o mesmo perfil (Mata, 2008) e tendo em conta que um professor de uma LE deve implementar em sala de aula as estratégias pedagógicas mais adequadas ao contexto (Fisher *et al.*, 1990), bem como, estratégias motivadoras de aprendizagem da mesma (Dornyei, 2001), consideramos, ainda, aconselhável que o **perfil dos professores dos EILCs** apresente as seguintes características:

i) No **âmbito da personalidade**, estes professores devem demonstrar competências de relacionamento interpessoal (Gabrielatos, 2002, citado por Mata, 2008), que lhes permitam relacionar-se facilmente com os alunos que frequentam estes cursos (alunos acabados de chegar a um país estrangeiro, cuja língua e cultura desconhecem ou mal conhecem, separados do seu núcleo familiar, de amigos e de colegas, desconhecendo o grupo-turma, a instituição que ministra o curso e a cidade, inseguros e emocionalmente carentes de um ambiente acolhedor e afável), e flexibilidade (Mata, 2008), que lhes permita adequar o curso em função da diversidade dos alunos e das suas necessidades específicas, de forma a conseguirem estabelecer um clima de trabalho e de convívio empático e produtivo.

ii) No que concerne **factores metodológicos**, estes professores devem ter:

- Formação nas TIC aplicadas à sua utilização pedagógica em sala de aula e à aprendizagem das línguas (Ferreira & Salomão, 1991; ver também as referências bibliográficas da nota de rodapé nº 88).
- Conhecimento de formas de adaptar o processo de ensino/aprendizagem ao contexto educativo (Fisher *et al.*, 1990) e às necessidades individuais dos alunos

¹⁵⁶ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf

(Grandcolas, 1995) (ver também as referências bibliográficas da nota de rodapé nº 87).

- Conhecimento de métodos de aprender a aprender e de estratégias específicas para a aprendizagem autónoma das línguas (ver as referências bibliográficas da nota de rodapé nº 89).
- Desenvolvimento das competências plurilingue e pluricultural¹⁵⁷.
- Capacidade de gerir racionalmente o tempo previsto para cada módulo e para cada aula, isto é, para impor o ritmo adequado (Mata, 2008), e capacidade para se tornar um facilitador e supervisor da aprendizagem (Fisher *et al.*, 1990).
- Capacidade para encarar os erros e as falhas (desvios em relação à norma) cometidos pelos alunos como inevitáveis (Galisson, 1980), porque são o produto transitório do desenvolvimento de uma interlíngua (de um ‘dialecto idiossincrático’, de um ‘sistema aproximativo’ e de um ‘dialecto transitório’, Fisher *et al.*, 1990: p.254) e ‘sintomas de processos de organização instáveis e de sistemas interiorizados provisórios’ (Stirman-Langlois, 1995). As estratégias pedagógicas que nos parecem mais adequadas para ajudar a ultrapassar e a corrigir o erro são as que apresentamos a seguir. O professor deve repetir sempre correctamente a palavra ou a estrutura em que ocorreu o erro, em contexto, para fazer sentir ao aluno que errou mas que também é natural que isso aconteça quando se aprende uma língua (*‘la correction en passant’*, Waendendries, 1995), e, utilizando o erro de forma pedagógica, deve corrigir, analisar e explicar em tempo oportuno os erros mais persistentes (de imediato, num exercício formal, e em diferido, num processo comunicacional - Stirman-Langlois, 1995), se necessário recorrendo às línguas maternas dos alunos para os ajudar a estabelecerem paralelos e a reflectirem sobre semelhanças e diferenças, podendo mesmo recorrer à tradução (Fisher *et al.*, 1990). Stirman-

¹⁵⁷ *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue : Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe :*

http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc

Langlois (1995) sugere, ainda, outras duas modalidades de correcção, a autocorreccção e a cocorreccção realizada por outros alunos da turma.

Sendo que concordamos com Gabrielatos (2002), citado por Mata (2008), quando defende que um bom professor de língua estrangeira é aquele que tem uma personalidade equilibrada, tem um bom conhecimento e uso da LE e usa a metodologia apropriada, e tendo os pressupostos que acabámos de enumerar como alicerce ou suporte de toda a **estrutura do EILC** que propomos, entendemos que a melhor forma de os operacionalizar em termos metodológicos é proporcionar aos alunos um **modelo misto de aprendizagem**, um *blended learning* que combine aprendizagem frente a frente com aprendizagem electrónica e com aprendizagem em imersão em contextos comunicativos autênticos, o que se traduzirá na possibilidade de oferecer **percursos/formas de ensino/aprendizagem** da língua portuguesa **diversificados**.

Especificamente, propomos para estes cursos a tipologia de *blended learning* que Graham (2006) e Jordan, Carlile & Stack (2008) designam por, respectivamente, *course-level blended* e *activity-level blended* e *mixed approach*. Estas tipologias baseiam-se numa mistura, num curso ou numa actividade, de metodologias de ensino/aprendizagem presencial face a face e CM, isto é, numa combinação flexível de distribuição de conteúdos através de aula frente a frente e do recurso a tecnologias educativas. Propomos, pois, a organização dos **EILCs** em **três módulos**, complementares uns dos outros, oferecendo o primeiro uma forte presença do professor e do conhecimento em sala de aula, proporcionando o segundo uma aprendizagem mais centrada no aluno através do recurso às TIC, em sala de aula ou noutro local, e o terceiro uma aprendizagem mais centrada na interacção social com falantes autóctones, na rua e no meio circundante.

Em jeito de **síntese**, apresentamos esquematicamente os **princípios orientadores** da organização que propomos para os EILCs na figura seguinte (Figura 2.1).

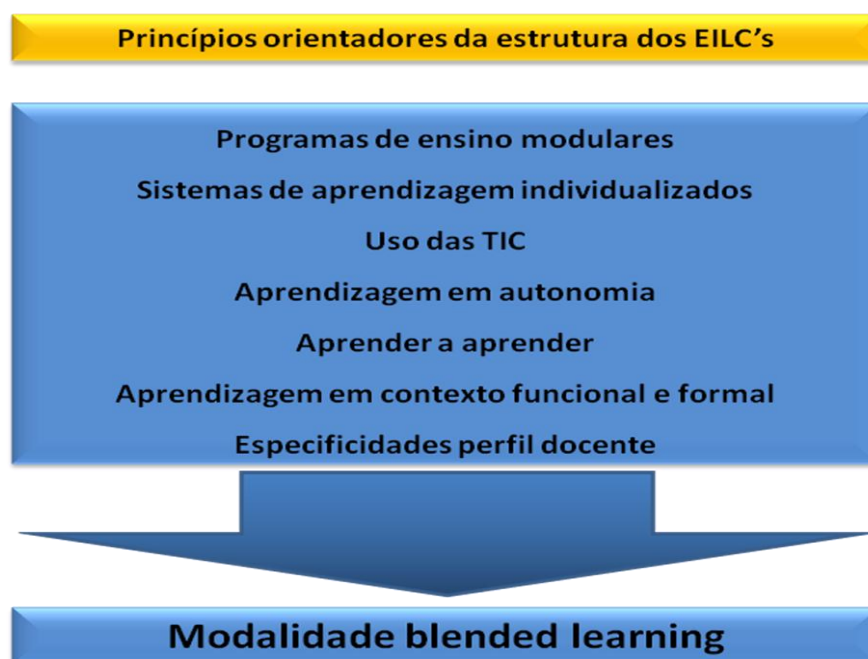


Figura 2.1 – Princípios orientadores de organização dos EILCs.

2.1.2. Organização modular tripartida

Em Portugal, todos os EILCs financiados pela Agência Nacional PROALV se estruturam em três módulos. Se fizermos uma análise da estrutura curricular dos EILCs de nível II, em 2008/2009¹⁵⁸, verificamos que essa estrutura não difere muito de instituição para instituição. Praticamente, todas elas prevêm a organização do curso em três blocos ou módulos, variando o número de horas previsto para cada um deles. Todas as instituições propõem um módulo do curso ‘em sala de aula’, sendo consagrada a este módulo a maior fatia de carga horária lectiva do curso, o que pode chegar a corresponder a cerca de dois terços da duração total do mesmo. Também todas as instituições propõem um segundo módulo de ‘conversação e laboratório de línguas’, concedendo a este módulo a carga horária lectiva sobrança, ou repartindo esta entre este

¹⁵⁸ http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/summer08_en.html#pt e http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/erasmus/eilc/winter09_en.html#pt

segundo módulo e um terceiro, que, por exemplo, no caso da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, é um módulo de 40h de ‘actividades culturais’, de 20h de ‘actividades desportivas’ e de 25h de ‘estudo individual’. Portanto, a estrutura de todos eles é bastante estereotipada e todos os cursos estão organizados em estrutura modular.

No caso da nossa proposta de organização destes cursos, a opção por uma estrutura modular não tem a ver com a simples aceitação passiva de uma, embora recente, tradição instituída no meio académico português. A opção por uma estrutura modular decorre dos princípios orientadores que enumerámos atrás e decorre da carga horária que os EILCs têm que ter para oferecerem alguma eficácia. A carga horária destes cursos é, efectivamente, muito pesada para um curso intensivo que decorre num período de tempo tão curto (na nossa proposta de organização dos EILCs, nível II, fazemos as projecções partindo do princípio que podem ter uma duração de cerca de 120h, repartidas ao longo de três semanas apenas, que é exactamente a duração do EILC de Fevereiro de 2009, objecto de estudo da nossa investigação). Não esqueçamos que a carga horária destes cursos é equivalente à de um ano lectivo completo de um curso regular de quatro horas semanais. A título de exemplo e ainda a título comparativo, podemos acrescentar que, no ano lectivo de 2002/03, o número de horas anuais recomendadas para o ensino das línguas estrangeiras como disciplina obrigatória, no ensino secundário, era de 113 horas em Espanha, 132 em França e 101 em Itália¹⁵⁹. Portanto, por exemplo, em Espanha e em Itália, nesse ano lectivo, e como já tivemos oportunidade de verificar a realidade presente não se alterou substancialmente¹⁶⁰, um aluno do ensino secundário frequentou durante todo o ano menos horas lectivas numa disciplina de LE do que frequenta num EILC em três semanas.

¹⁵⁹ (2005). *Chiffres Clés de l'Enseignement des Langues à l'École en Europe* : http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049FR.pdf

¹⁶⁰ (2008). *Chiffres Clés de l'Enseignement des Langues à l'École en Europe* : http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_FR.pdf

O *QECR* defende que a preparação de um curso implica uma resposta consciente a um conjunto de questões estruturais (*op. cit.*: p.12 – veja-se anexo 1) e que essa resposta é que vai determinar o modo de organização do mesmo. No caso dos EILCs as respostas que obtivemos para as questões formuladas no *QECR* são apresentadas em anexo (Anexo 1). Ora, como facilmente deduzimos da análise das respostas, **o público dos EILC de nível II** é constituído por estrangeiros, de várias nacionalidades, jovens adultos de ambos os sexos, estudantes do ensino superior, a frequentarem cursos de áreas científicas muito diversificadas, certamente, com diferentes estilos de aprendizagem, falantes de várias línguas maternas, próximas ou afastadas do Português, e com ou sem frequência de um curso de PLE; necessita dominar muito rapidamente a língua, que vai usar na esfera da sua vida privada, pública e estudantil; tem como motivação da aprendizagem a sua própria inserção na vida portuguesa durante um determinado período de tempo; não tem materiais específicos para a aprendizagem da língua (ou tem muito poucos) mas tem computador, acesso à Internet e domina, pensamos, razoavelmente as TIC e vai frequentar um curso de ‘aprendizagem da língua’ – no seu sentido mais restrito, isto é, “processo pelo qual é obtida uma capacidade linguística como resultado de um processo planeado, especialmente pelo estudo formal, num ambiente institucional”, tal como é definido pelo *QECR* (p.196) – com uma carga horária muito pesada (no caso da nossa instituição, 120 horas, passíveis de serem distribuídas por três ou quatro semanas).

Um documento da UE por nós já citado e analisado atrás¹⁶¹ apresenta opções possíveis em relação a soluções técnicas ou dispositivos estruturais para o sistema escolar e instituições educativas em geral que permitem organizar o ensino das línguas com base no princípio do plurilinguismo. De entre as variadíssimas propostas e sugestões apresentadas, sublinhamos a importância concedida à *estruturação de percursos de ensino diversificados, quer alternando formas de ensino/aprendizagem ou*

¹⁶¹*De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue : Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe :*
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc

metodologias quer *alternando formatações de ensino*. No que concerne as primeiras, que neste contexto são as únicas que nos interessa ver mais de perto, o documento preconiza várias possibilidades que podem abarcar o **ensino para a autoaprendizagem**, o **ensino para a autoaprendizagem assistida** – em ambos os casos, tirando partido do acesso fácil, através da Internet, aos meios de comunicação social que divulgam materiais produzidos na língua em aprendizagem –, **a apropriação**, sem ensino, de uma língua num país onde ela é utilizada, a aprendizagem de uma língua a partir de contactos com um locutor nativo não especialista no ensino da mesma, o **ensino presencial face a face**, o **ensino presencial no país** onde a língua em aprendizagem é língua oficial, a **aprendizagem autodirigida** a partir de centros de recursos linguísticos e o **ensino à distância** – em parceria ou não com centros de recursos.

É, pois, tendo como base tudo o que ficou dito para trás e as sugestões deste documento, que partimos para a definição de um *percurso de ensino diversificado* nos EILCs, com uma estrutura ramificada em três módulos, privilegiando para a globalidade do curso o **ensino presencial no país** onde a língua em aprendizagem é língua oficial, no **primeiro módulo** o **ensino presencial face a face**, no **segundo módulo** o **ensino para a autoaprendizagem assistida** e no **terceiro módulo** a **apropriação, sem ensino, a partir de contactos com locutores nativos**, como esquematizamos na figura seguinte (Figura 2.2).

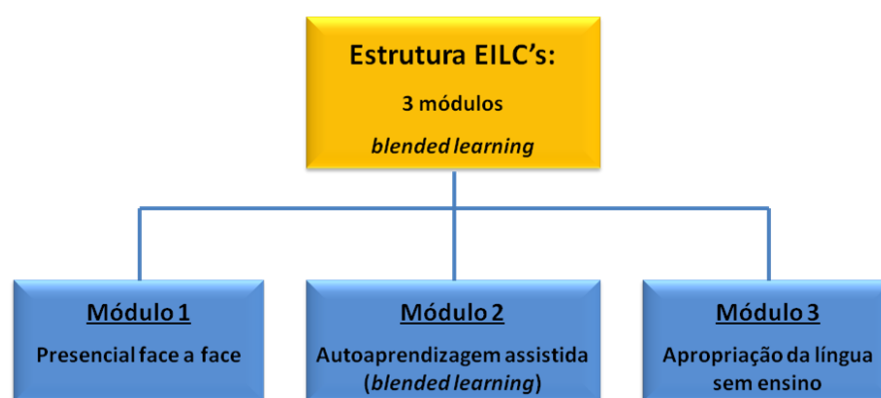


Figura 2.2 – Estrutura organizacional dos EILCs que propomos.

A **duração** de cada um dos módulos dos **EILCs, de língua portuguesa, nível II**, que propomos é a seguinte: sessenta, quarenta e cinco e quinze horas, respectivamente, ou 50%, 37,5% e 12,5%, para o primeiro, o segundo e o terceiro módulos, como esquematizamos na figura que se segue (Figura 2.3).

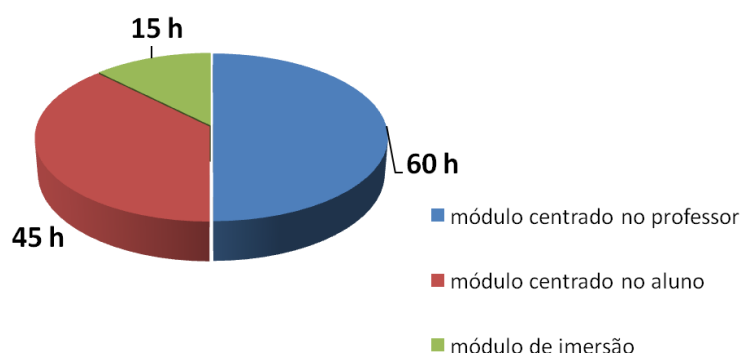


Figura 2.3 – Duração de cada um dos módulos do EILC.

Quanto à **formatação** de cada um dos módulos, consideramos equilibrado que:

- O primeiro seja um **módulo de ensino presencial face a face** clássico, de ‘ensino heterodirigido’ (Gremmo, 2000), ‘*a class teaching*’ (Petty, 2004), ou seja, ofereça um processo de ensino/aprendizagem explícito, ‘centrado no professor’ (Martinez, 2007) e no grupo, o que supõe que é o docente que orienta todo o processo de ensino/aprendizagem, tomando todas as decisões, marcando o ritmo, dando as instruções de trabalho e controlando as actividades, de acordo com o que ele considera serem as necessidades do grupo-turma. Neste módulo, em princípio, todos os alunos aprendem a mesma coisa sensivelmente ao mesmo tempo.

- O segundo seja um módulo de **autoaprendizagem**, de **autoaprendizagem dirigida**, de **autoaprendizagem assistida**, ‘*a resource-based learning*’ e de **aprendizagem autodirigida**, ‘*a self-directed learning*’ (Petty, 2004), ou seja, ofereça um processo de aprendizagem ‘centrado no aluno’ (Martinez, 2007) e nos recursos e que

vá ao encontro das reais necessidades linguísticas dos alunos em mobilidade, dos seus gostos e motivações e dos seus estilos de aprendizagem, proporcionando hipóteses de escolha. Neste módulo, em princípio, os alunos podem aprender a mesma coisa mas em tempos e com tarefas diferentes ou podem aprender coisas diferentes, consoante os seus próprios objectivos e as actividades que escolhem realizar mediante negociação com o professor.

■ O último seja um **módulo de ‘imersão total’** ou completa (Martinez, 2007), em que os alunos participam em actividades do quotidiano, culturais e linguísticas que se desenrolam no seio da comunidade local. A título de exemplo podemos mencionar refeições conjuntas em restaurantes, ida a um banco, a uma loja comercial; visitas a monumentos, a uma exposição, a locais de interesse e assistência a um concerto; reflexão sobre aspectos culturais subjacentes a uma peça de arte, a um hábito ou a uma publicidade e reflexão sobre um paradigma de objectos do quotidiano, representativos para a sociedade portuguesa (Tourtel, 1995). Nestes contextos os alunos são obrigados a interagir linguisticamente em contextos comunicacionais autênticos com a população autóctone, tratando-se, portanto, de um módulo de aprendizagem informal e indutiva, em contexto funcional, a partir de contactos com locutores nativos.

Em qualquer um dos três módulos os alunos nunca deverão estar sozinhos, devendo estar sempre presente o docente no decurso dos três módulos e um ou dois monitores no decurso do segundo e do terceiro.

O primeiro módulo, o **módulo de ensino presencial** clássico, decorre em sala de aula, isto é, é um módulo de sessenta horas presenciais. Trata-se, portanto, de ‘ensino presencial e síncrono’, isto é ensino presencial frente a frente, tal como o definem Lima e Capitão (2003: p.28-29), consistindo, num conjunto de quinze aulas presenciais, de quatro horas cada (Tabela 2.1), em que o professor e a turma (constituída pelos alunos do EILC) se reúnem num mesmo espaço, à mesma hora, para realizarem conjuntamente o processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, através de explicações explícitas sobre estruturas linguísticas e sobre vocabulário, da utilização de

materiais/textos que potencialmente interessarão a todos, do cumprimento de tarefas adequadas à respectiva faixa etária e nível de aprendizagem, da realização de exercícios práticos e de treino, sendo todo o processo organizado e coordenado pelo próprio docente, que assume o controlo e a avaliação das situações, bem como a definição do ritmo de cada aula.

Tabela 2.1 – Número e duração das aulas do módulo presencial do EILC.

Módulo presencial														
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12	Aula 13	Aula 14	Aula 15
4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h	4h

Entendemos que estamos perante uma *aula* quando um grupo de pessoas, constituído por um ou vários professores e por um ou vários alunos, se reúnem num determinado espaço, físico ou virtual, durante um certo tempo cronológico, de forma síncrona ou assíncrona, com a finalidade de realizarem um processo de ensino/aprendizagem de determinados conteúdos, de atingirem determinados objectivos, mediante a aplicação de uma determinada metodologia e da realização de actividades.

Neste módulo presencial, em cada aula serão implementadas actividades linguísticas de recepção (leitura e audição), produção (escrita e fala) e interacção (em que participam pelo menos dois indivíduos, cuja produção e recepção alternam)¹⁶², a partir de recursos/materiais impressos (textos verbais e excertos de textos verbais de vários tipos), áudio (canções) e audiovisuais (documentários) e a partir de materiais didácticos (como fichas de trabalho em suporte de papel) seleccionados e/ou criados propositadamente para cada aula. É, basicamente, um módulo em que o docente desempenha o papel de transmissor de saberes e conhecimentos e de coordenador de todo o processo de ensino/aprendizagem, dirigindo os trabalhos, distribuindo tarefas,

¹⁶² QECR, 2001: p.36.

controlando o tempo, solicitando a participação dos alunos, respondendo às suas solicitações, tirando dúvidas, corrigindo, motivando e incentivando ao trabalho.

A originalidade da nossa proposta de organização dos EILCs, nível II, reside na estrutura do segundo módulo, que pretende ser um **módulo de autoaprendizagem assistida** misto, isto é, parcialmente presencial e parcialmente em ambiente virtual, distribuído através de um LMS, com uma estrutura que lhe confere uma grande plasticidade. Propomos que privilegie um modelo de ensino/aprendizagem misto, que combine a modalidade de *e-learning* com a modalidade presencial face a face, podendo a percentagem de cada uma das modalidades ser muito variável, proporcional ou não. Este modelo de ensino/aprendizagem misto permite a utilização de estratégias pedagógicas e de aprendizagem mais diversificadas, combinando uma aprendizagem mais orientada pelo professor, em contexto de sala de aula, com uma aprendizagem mais autónoma e autodirigida pelo próprio aluno, em contexto virtual.

O *módulo misto, learner-based learning, resource-based learning e technology-based learning*, centrado no aluno, nos recursos e nas tecnologias, *deve complementar o módulo presencial* e pode oferecer situações orientadas de aplicação prática dos conteúdos trabalhados neste último, bem como aprendizagem indutiva, a partir do contacto com materiais autênticos e através de um conjunto alargado de actividades de entre as quais o aluno selecciona as que quer realizar. Menges e Austin (2002), retomando as conclusões de um estudo de Clarke (1995)¹⁶³, referem que a aplicação prática de conteúdos é um dos comportamentos facilitadores de aprendizagem mais mencionados pelos alunos do ensino superior inquiridos nesse estudo, por isso quisemos que este módulo fosse também de aplicação prática. Para que o módulo tenha estas características é necessário que ele seja constituído por um conjunto de aulas que explorem os mesmos conteúdos trabalhados no módulo presencial, que os alunos e docente/monitores estejam em sala de aula e que trabalhem na aula disponibilizada na

¹⁶³ Clarke, J. (1995). Tertiary student's perceptions of their learning environments: A new procedure and some outcomes. *Higher Education and Research Development*, 14, 1-12.

plataforma para essa tarde, escolhendo as actividades a realizar. Assim, propomos que o módulo misto seja constituído por doze ‘aulas recomendadas’¹⁶⁴ de cerca de três horas a três horas e meia cada, como mostramos na tabela 2.2.

Tabela 2.2 – Número e duração das aulas do módulo misto do EILC.

Módulo misto											
Aula 1 3h30	Aula 2 3h30	Aula 3 3h30	Aula 4 3h30	Aula 5 3h30	Aula 6 3h30	Aula 7 3h30	Aula 8 3h30	Aula 9 3h30	Aula 10 3h30	Aula 11 3h30	Aula 12 3h30

Este módulo pode também ser um *módulo de autoaprendizagem dirigida*, permitindo a cada aluno seleccionar a aula em que quer trabalhar, o conteúdo que quer explorar e as actividades que quer realizar e permitindo ao professor/monitores o aconselhamento, a orientação e o acompanhamento individualizado de cada elemento da turma. Para que este módulo tenha estas características é necessário que ele seja constituído por um conjunto alargado de aulas opcionais, que possibilitem escolha, que os alunos e docente/monitores estejam em sala de aula e que trabalhem numa das aulas disponibilizadas na plataforma durante todo o EILC. Assim, propomos que o módulo misto seja constituído, além das doze aulas recomendadas, por um número remanescente de *aulas opcionais* para que os alunos possam efectuar a sua escolha ou para que o docente/monitores também possam fazer sugestões.

Finalmente, este *módulo* pode ainda ser apenas de *autoaprendizagem e de aprendizagem autodirigida*, dado que é implementado a partir de um LMS, instalado numa rede *intranet*, à qual os alunos podem aceder ou na sala de Informática da instituição onde decorre o EILC ou em qualquer outro lugar onde haja um computador com acesso à Internet, desenvolvendo-se maioritariamente em espaços virtuais de aprendizagem, e permitindo o acesso a um número muito significativo de actividades – incluídas em *aulas ‘recomendadas’ e em aulas opcionais* – que podem ser realizadas

¹⁶⁴ As ‘aulas recomendadas’ são as que a plataforma disponibiliza com a data específica de cada uma das tardes do EILC.

pelo aluno de forma autónoma e cuja correcção está disponível. Nesta modalidade o professor não interfere no processo de aprendizagem, tendo-se apenas limitado a estruturar e a organizar o ambiente virtual de aprendizagem.

Na nossa proposta, preconizamos que este módulo seja um módulo de autoaprendizagem dirigida, portanto, presencial. Em cada aula, os alunos poderão realizar actividades linguísticas de recepção (leitura e audição), produção (escrita e fala) e interacção (debate e discussão entre eles, o professor e os monitores), a partir de materiais de texto em ficheiro ou (textos verbais completos e excertos de textos verbais de vários tipos), áudio (canções, pronúncia, leitura de textos feita por terceiros, lengalengas e trava-línguas) e audiovisuais (documentários e vídeos) e a partir de materiais didácticos (como fichas de trabalho em ficheiro, dicionários, tradutores, pronunciadores, conjugadores, etc.) seleccionados de entre uma grande variedade de materiais de acesso livre e/ou criados propositadamente para cada aula, todos eles disponíveis na plataforma. Nesta modalidade o docente/monitores estão sempre presentes para orientarem e para fazerem tutoria.

Como defendemos que este módulo funcione em regime de autoaprendizagem dirigida, no conjunto das doze aulas recomendadas, embora a aprendizagem seja preferencialmente autónoma, há actividades colectivas ou de grupo que exigem a moderação/orientação de um docente ou de um monitor. Por essa razão, e porque também nos parece que a aprendizagem de uma língua a partir de contactos com um locutor nativo não especialista no ensino da mesma pode ser muito produtiva, principalmente se esse(s) locutor(es) pertencerem à mesma faixa etária dos estudantes e se tiverem vivências idênticas entre si, preconizamos que este segundo módulo funcione sempre com a presença do docente do curso e de um, preferentemente dois, monitores, os quais estarão sempre presentes para desempenharem as funções de moderador, de orientador e de facilitador, quer da aprendizagem quer na resolução das dúvidas dos alunos, sejam elas linguísticas, culturais ou técnicas. Basicamente, neste módulo, o docente e os monitores desempenham o papel de referência, de guias, de mediadores e de facilitadores da aprendizagem.

O terceiro módulo, o **módulo de imersão**, de aproximadamente quinze horas, inspira-se nos benefícios da aprendizagem das línguas através do processo da ‘imersão total’ (MacArthur, 1989: p.99) dos estudantes em situações comunicativas reais com locutores nativos e decorre da intenção de proporcionar aos alunos momentos de aprendizagem informal, situações de prática, aprendizagem experiencial e de os por em contacto com a geografia e com a cultura local (Dornyei, 2001: p.138). O seu modelo pedagógico é o de uma ‘pedagogia em contexto’ que Montredon (1995: p.94) define do seguinte modo:

“J’appelle pédagogie en contexte, une pédagogie qui s’appuie sur l’environnement humain et géographique du sujet apprenant pour l’exposition à la langue cible, l’accès au sens et l’émergence d’une attitude émotionnelle positive par rapport aux locuteurs proches de cette langue, donc par rapport à cette langue elle-même.”

Este módulo não é constituído por aulas, ocorrerá preponderantemente no exterior, na rua (Davoine, 1995, sugere uma série de actividades de aprendizagem de língua que podem desenrolar-se no espaço exterior à escola), na cidade ou no seu espaço limítrofe, e consistirá em deslocações e num pequeno conjunto de actividades culturais autênticas, inteiramente em língua portuguesa, nas quais os alunos participam. Os objectivos fundamentais deste módulo são *i*) desenvolver as competências interculturais dos alunos (Martin, 2005); *ii*) facultar-lhes aprendizagem linguística em ambiente funcional e informal de aprendizagem, pois, como preconiza uma das recomendações do documento “Motivating europeans to learn languages – Executive summary”¹⁶⁵, concordamos que estes ambientes podem ser muito motivantes no contexto de aprendizagem de línguas, e *iii*) desenvolver competências linguísticas, nomeadamente, privilegiar a compreensão oral a partir do vivido pelos alunos e ajudar a desencadear neles mecanismos de produção oral.

A *distribuição dos módulos no horário semanal do curso* poderá ser da seguinte forma: o módulo presencial pode decorrer durante a manhã, o módulo misto durante a tarde e o módulo de imersão durante as tardes da sexta-feira (Tabela 2.3).

¹⁶⁵ p.9, disponível no endereço: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc441_en.pdf

Tabela 2.3 – Distribuição dos módulos no horário semanal do curso.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.30					
9.30					
10.30					
11.30					
14.30					
15.30					
16.30					
17.30					
	Módulo 1		Módulo 2		Módulo 3

Naturalmente, ao propormos a organização dos EILCs, nível II, tivemos em conta os aspectos mais relevantes a ter em conta quando se organiza um programa de aprendizagem formal. Menges & Austin (2002: p. 1136), reproduzindo a síntese de Stark and Lattuca (1997)¹⁶⁶, enumeram os elementos que é necessário explicitar num programa de trabalho: *o propósito* (objectivos, competências e atitudes), *os conteúdos*, a sequência dos conteúdos, *o público-alvo*, *as actividades*, *os materiais e os suportes da aprendizagem*, *a avaliação e eventuais ajustes* (decorrentes da avaliação e da experiência). Da mesma forma, também nós vamos estruturar a nossa proposta, especificando o **público** visado, o qual já caracterizámos globalmente atrás, fazendo uma projecção das suas necessidades; as **competências** a desenvolver; os **objectivos** a atingir; as **metodologias de ensino/aprendizagem**, já por nós referidas no momento em que nos debruçámos sobre os pressupostos/princípios teóricos que presidiram à organização do curso que propomos; os **conteúdos** a leccionar e a sua sequência, nomeadamente, **temas/léxico ou vocabulário**, **actos de fala** e **conteúdos gramaticais**; as **actividades** a propor aos alunos; os **materiais** e os

¹⁶⁶ Stark, J. & Lattuca, L. (1997). *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*. Boston: Allyn & Bacon.

suportes/recursos de aprendizagem a utilizar e a **avaliação** das aprendizagens. A nossa principal preocupação foi construir uma proposta coerente, isto é, isenta de contradições internas, e na qual possamos percepcionar uma relação harmoniosa entre as componentes que acabámos de referir.

2.1.3. Público-alvo

Já definimos e caracterizámos no capítulo da Introdução o público-alvo dos EILCs de nível II, por isso não repetimos aqui de novo as suas características prototípicas, mas gostaríamos de deixar duas notas suplementares relativamente a este aspecto.

A nossa postura relativamente ao programa do EILC é a de que ele deve ser elaborado com antecedência, com base na projecção do público-alvo já caracterizado atrás, pois a duração breve do curso limita as possibilidades de uma análise rigorosa do público que o vai efectivamente frequentar e das suas necessidades pessoais somente após o início do mesmo, por isso o programa deve ser o mais flexível, o mais funcional e o mais centrado possível na aprendizagem, permitindo inflexões e desvios no seu traçado original e permitindo uma adaptação efectiva às necessidades reais do público que, em cada nova edição, está a frequentar o curso.

Uma última nota prende-se com o facto de Bersin (2004) alertar para o facto de uma estrutura *blended learning* exigir uma reflexão aprofundada e detalhada sobre o público a que se destina, nomeadamente, e adaptando ao contexto dos EILCs, sobre as suas motivações, competências, saberes, cursos de formação inicial que frequentam na sua instituição de origem, as suas competências informáticas e digitais e estilos de aprendizagem, pois só assim esta modalidade poderá ser bem sucedida e proveitosa, porque apesar de ela ser uma ferramenta poderosa requer vigilância, abertura de espírito e criatividade.

2.1.4. Competências/objectivos

Como já dissemos atrás, a Divisão das Políticas Linguísticas do Conselho da Europa publicou, em 2007, o documento “De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue : Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe”, que é um documento incontornável para quem queira delinear uma política linguística educativa ou para quem queira, tão-somente, organizar um curso que esteja coerente com essa mesma política. Este documento considera que os programas de ensino de línguas podem ter uma grande plasticidade, porque não existe uma forma única e exclusiva de ensinar uma língua e porque não é possível, num só curso, desenvolver em igual medida todas as competências linguísticas e culturais, de forma a transformar um estudante de uma língua num falante idêntico a um locutor nativo, cujo perfil nem seria, aliás, facilmente identificável. Assim, o Guia aconselha os responsáveis – neste caso específico, pela política educativa de um Estado ou de uma instituição escolar, embora o conselho se aplique também, pensamos nós, a quem pretenda organizar um curso – a, de forma realista, escolherem as **competências** que pretendem que os alunos adquiram e/ou desenvolvam e as metas ou **objectivos gerais** que pretendem que os estudantes atinjam, tendo em conta o quadro institucional em que vai decorrer a aprendizagem (nomeadamente, tendo em conta as soluções técnicas ou os dispositivos estruturais existentes, tais como, as formas de ensino/aprendizagem e as formações de ensino escolhidas – duração, número de horas e ritmo) e tendo em conta, principalmente, as necessidades efectivas e os anseios e as aspirações dos alunos.

O *QECR* distingue vários tipos de competências, nomeadamente, as **competências gerais individuais** e as competências comunicativas em língua¹⁶⁷. As primeiras são definidas como sendo gerais e necessárias para realizar qualquer actividade, incluindo a actividade linguística, e subdividem-se em *conhecimento declarativo*, a *competência de realização*, a *existencial* e a *da aprendizagem*. As segundas são definidas como aquelas que nos permitem agir, utilizando meios

¹⁶⁷ *QECR*, 2001: p.147-184.

linguísticos, e compreendem a competência linguística, a sociolinguística, a pragmática e a estratégica. Na figura 2.4 apresentamos de forma esquemática o conjunto de todas estas competências.

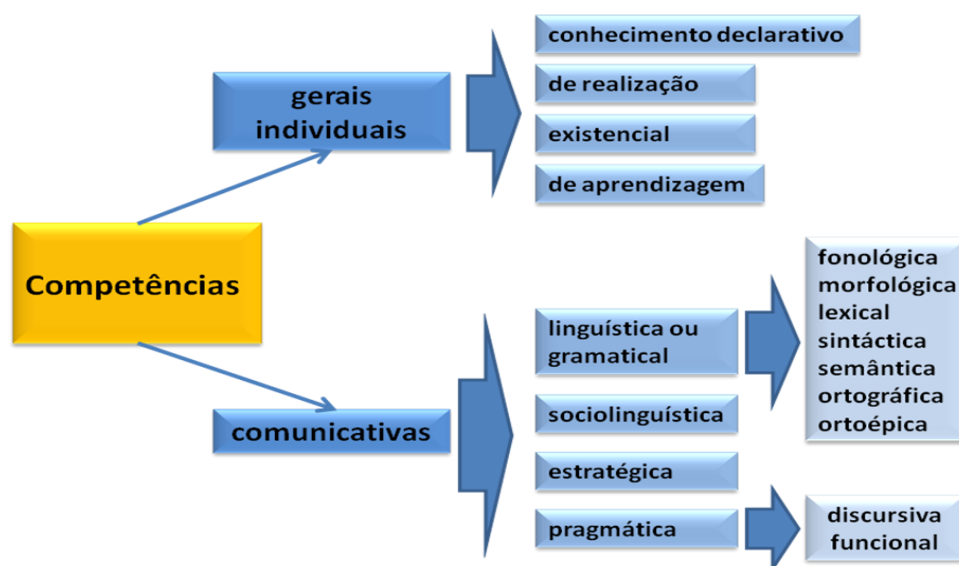


Figura 2.4 – Conjunto das competências enumeradas no QECR.

No que concerne as competências gerais individuais, embora saibamos que é difícil separar o desenvolvimento de cada uma das competências, pois, quase sempre, umas são interdependentes das outras (por exemplo, a competência de realização depende do conhecimento declarativo e ambos dependem da capacidade de aprender), parece-nos que no *módulo de ensino presencial clássico* e que no *módulo de imersão* poderá ser desenvolvido de forma mais intensiva o *conhecimento declarativo* sobre a língua e a cultura portuguesas.

O *QECR* define o conhecimento declarativo como o conhecimento que temos sobre o mundo, adquirido quer a partir das experiências de vida que vivenciamos quer a partir de uma aprendizagem formal e académica. Por exemplo, os autores desta obra consideram que o conhecimento empírico da vida quotidiana, neste caso, dos portugueses, bem como de aspectos históricos e até geográficos facilita o domínio da

língua. Como o módulo presencial privilegia uma metodologia que combina apresentações e explicações de conteúdos e como o módulo de imersão proporciona experiências culturais, parecem-nos ambos propícios para desenvolver o conhecimento declarativo quer sobre a língua quer sobre a cultura portuguesas.

No *módulo de autoaprendizagem dirigida* poderá ser desenvolvida de forma mais intensiva a *competência de aprendizagem*, que é definida no *Quadro* como a capacidade de perceber como aprender uma língua ou o que fazer para conhecer a cultura de um povo cuja língua se tenta aprender. Como o módulo misto privilegia uma metodologia de exposição directa ao uso autêntico da língua, o que não permite tanto uma reflexão organizada sobre as estruturas linguísticas que estão a ser usadas, e como disponibiliza através da plataforma obras de referência que podem livremente ser consultadas para facilitarem a compreensão dos materiais em trabalho, parece-nos mais propício para desenvolver a capacidade de aprendizagem autónoma da língua. Gostaríamos de clarificar que consideramos como obras de referência todas aquelas que apenas são consultadas pelos utilizadores quando estes sentem necessidade de o fazer, ou porque querem procurar uma informação, ou porque querem resolver uma dúvida ou porque querem consolidar um conhecimento, ou porque procuram a sistematização de um conteúdo. As obras de referência são, portanto, obras de consulta, materiais de retaguarda e meios auxiliares de aprendizagem; são referenciais muito importantes num processo de aprendizagem e oferecem um conjunto muito significativo de informações que os alunos vão consultando à medida das suas necessidades. As obras de referência contêm um fundo de informação sempre à disposição do utilizador e, naturalmente, este só recorre à sua consulta quando necessita e quando decide fazê-lo.

Além de ter que tomar decisões relativamente às competências gerais individuais a desenvolver nos alunos que frequentam um EILC, há que definir no programa de estudos os **objectivos** relativos às competências comunicativas que se pretende que os alunos atinjam com a frequência do mesmo. Segundo Martinez (2007), os *objectivos* gerais são as metas, em sentido lato, que nos propomos atingir com os

estudantes ao longo de um curso de, por exemplo, uma LE; são descrições gerais do que esperamos que os alunos sejam capazes de fazer uma vez terminado o curso.

No quadro das soluções técnicas que propomos, quer em termos de formatação de ensino quer em termos de formas de ensino/aprendizagem, porque nos parecem as mais adequadas para o público dos EILC, e que ficaram clarificadas atrás, parece-nos equilibrado que os objectivos gerais do curso possam incidir sobre as **competências comunicativas em língua** – a *competência linguística ou gramatical*, a *sociolinguística*, a *pragmática* e a *estratégica* –. No programa do curso que nos serviu de amostra na componente prática do nosso trabalho definimos os seguintes objectivos, que abrangem, grosso modo, a fluência, habilidades discursivas, o vocabulário e a pronúncia (Anexo 2):

- Desenvolver competências comunicacionais em língua portuguesa.
- Desenvolver competências básicas de interacção oral.
- Compreender enunciados orais e escritos em língua portuguesa.
- Conhecer vocabulário e expressões linguísticas relacionadas com os temas em estudo.
- Reflectir sobre a língua portuguesa.
- Conhecer algumas tradições, usos e costumes do povo português.
- Familiarizar-se com referências básicas da cultura portuguesa.
- Conhecer a cidade de Castelo Branco e arredores.
- Conhecer a cultura local.
- Comparar a cultura portuguesa com as culturas de origem dos alunos da turma.
- Desenvolver a capacidade de autoaprendizagem da língua portuguesa.

Usamos o conceito de **competência** no sentido que ele costuma ter no domínio da Linguística e que, partindo da distinção operada por Noam Chomsky entre competência e desempenho, é considerado como sinónimo de capacidade, correspondendo àquilo que se é capaz de fazer¹⁶⁸. Mais especificamente, na senda de Martinez (2007), consideramos que a **competência linguística** ou **gramatical** é o conhecimento implícito e/ou explícito que um indivíduo tem da estrutura de uma determinada língua, e que lhe permite produzir e compreender enunciados nessa mesma língua, e consideramos que a **competência comunicativa** inclui a primeira bem como o conhecimento das normas sociais que regem a comunicação linguística em cada

¹⁶⁸ Cf. Gaspar (2004: p.57-62).

comunidade de falantes. Esta última subdivide-se em competência linguística ou gramatical, sociolinguística, pragmática (discursiva, funcional) e competência estratégica.

A **competência linguística** ou **gramatical** de uma língua inclui a competência fonológica, a morfológica, a lexical, a sintáctica, a semântica, a ortográfica e a ortoépica. A **competência fonológica** corresponde ao conhecimento e à capacidade que um sujeito tem em percepcionar e em produzir os sons de uma determinada língua. Na actividade de produção dos sons, o sujeito deve articular todos os sons de uma palavra e deve adoptar uma determinada pronúncia que permita que a palavra dita seja compreensível pelos falantes da língua em questão. A **competência morfológica** corresponde ao conhecimento e à capacidade de utilizar as várias possibilidades de formação das palavras, as formas como elas se flexionam e as várias categorias de palavras existentes. Por exemplo, conhecer e utilizar as desinências de singular/plural, feminino/masculino, ou as flexões verbais, tem a ver com o desenvolvimento desta competência. A **competência lexical** corresponde ao conhecimento e à capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua, quer palavras isoladas, nomeadamente a sua **ortografia**, prosódia e pronúncia (**ortoépica**); quer grupos léxicos ou expressões fixas, por exemplo, expressões feitas e expressões idiomáticas; quer palavras com significado gramatical, por exemplo, artigos, preposições, conjunções, demonstrativos, possessivos, interrogativos, etc. A **competência sintáctica** corresponde ao conhecimento sobre a forma como se estruturam as frases de uma língua e à capacidade de produzir frases gramaticalmente correctas e comunicativamente eficazes em situações discursivas. A **competência semântica** corresponde ao domínio do significado das palavras.

A **competência sociolinguística** ou sociocultural incide sobre o conhecimento das condições socioculturais do uso da língua, por exemplo, o conhecimento dos marcadores linguísticos das relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões da sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialectos e os sotaques. A **competência pragmática** engloba a competência **discursiva** (conhecimento da estrutura organizacional de um texto) e a **funcional** (conhecimento dos esquemas interaccionais e

da organização das mensagens para fins específicos) e é a capacidade que os falantes têm de serem eficazes no processo comunicativo, escolhendo os actos de fala adequados à situação discursiva. A **competência estratégica** consiste na capacidade que se tem em gerir e implementar a comunicação com outros falantes e que nos permite, organizar, corrigir e refazer enunciados de forma a sermos mais eficazes na comunicação.

Porque o público dos EILCs vai viver durante um determinado período de tempo no país da língua em estudo e vai precisar de através dela comunicar, somos de opinião que estes cursos, em qualquer um dos seus módulos, devem tentar desenvolver neste público todas estas competências comunicativas em língua, nem que seja a um nível básico, podendo até admitir o recurso a estratégias paralinguísticas e interferências da língua materna.

Como a amostra que tomámos em consideração para o nosso estudo exemplifica, uma fatia significativa da globalidade dos alunos que constituem uma turma de EILC nível II tem condições para ter desenvolvida a capacidade de intercompreensão linguística, pois tem como língua materna uma língua que pertence à mesma família linguística da língua portuguesa, a das línguas românicas, e uma grande percentagem estudou uma LE que pertence à mesma família. Portanto, estes alunos, mesmo que nunca tenham frequentado um curso de Português, são falsos principiantes, porque têm já algum domínio da língua portuguesa ainda que muito incipiente. Tendo em conta esta realidade, é comum alguns alunos em mobilidade, sobretudo os italianos e, principalmente, os espanhóis, não terem excessivas dificuldades em compreenderem enunciados simples em língua portuguesa nem terem excessivas dificuldades em se fazerem entender junto dos falantes nativos quando usam a sua própria língua materna ou uma interlíngua por eles entretanto criada. Ainda assim, porque nem todas as situações comunicativas correspondem a este estereótipo e porque nem todos os alunos têm o mesmo grau de desenvolvimento da competência de intercompreensão linguística, e por essa razão procuram a frequência de um curso de língua, pareceu-nos que o programa de EILC de língua portuguesa, nível II, deveria permitir-lhes desenvolver **competências básicas de interacção oral** para poderem interagir linguisticamente com

qualquer português em situações comunicativas comuns, como para cumprimentar, para se despedir, para fazer um pedido ou, por exemplo, para ser atendido por um empregado num estabelecimento comercial.

Os alunos em mobilidade vêm fazer um período de estudos numa determinada instituição de ensino superior no país de acolhimento. Cada instituição de acolhimento pode adoptar, de entre múltiplas possibilidades, a política linguística que entender mais conveniente para dar resposta às necessidades destes alunos, podendo ir de soluções mais tendencialmente globalizantes, como adoptar como língua de ensino uma língua que todos dominem, até soluções mais inclusivas e mais regionalistas, como usar preferencialmente a língua portuguesa e só recorrer a outras quando a comunicação se torne impossível. Porém, como não sabemos qual vai ser a política linguística da instituição de acolhimento de cada aluno, pareceu-nos que a frequência do EILC lhes deveria permitir desenvolver a **capacidade de compreender enunciados orais e escritos** em língua portuguesa, pois se os professores falarem preferencialmente a língua portuguesa e se recomendarem bibliografia nesta mesma língua os alunos têm que conseguir compreender para não comprometer o seu sucesso escolar durante o período de mobilidade.

Cada aluno em mobilidade vem frequentar, numa instituição ou em várias, um determinado número de unidades curriculares, pertencentes a determinadas áreas científicas. Como sabemos, por vezes, as áreas científicas fazem uso de **linguagens técnicas ou de vocabulário especializado** que muitos falantes comuns podem não dominar e até desconhecer. Como o domínio do vocabulário específico é fundamental para facilitar a compreensão de um enunciado discursivo sobre um determinado tema científico, pareceu-nos que um dos objectivos a atingir pelos alunos deveria ser o de conhecer vocabulário e expressões linguísticas relacionadas com os temas do programa (especificados mais à frente), que, logicamente, abrangem as possíveis áreas científicas das unidades curriculares que os alunos em mobilidade vêm frequentar.

Acreditamos que aprender uma língua, principalmente quando se tem já um determinado grau de desenvolvimento da competência plurilingue, depende, em parte,

da reflexão que conseguimos levar a cabo sobre ela, seja essa reflexão o produto de uma consciencialização pessoal que tomamos em relação à sua estrutura e ao seu modo de funcionamento, seja essa reflexão o produto de um raciocínio orientado por um docente que tenta facilitar e proporcionar a sua aprendizagem, seja essa reflexão o produto das duas coisas em simultâneo. Assim, pareceu-nos adequado que um dos objectivos de um EILC de nível II fosse **reflectir sobre a língua** portuguesa, quer de forma implícita quer de forma explícita, para ajudar os alunos deste curso a comparar a sua estrutura e a sua forma de organização com a estrutura e a forma de organização da sua língua materna e das restantes línguas que conhece e nas quais consegue comunicar, facilitando deste modo a sua apropriação.

Além da competência linguística, achamos que os EILCs devem também ajudar os alunos a desenvolverem a sua **competência cultural**, porque estes alunos em mobilidade não conseguirão comunicar verdadeiramente com a população local se desconhcerem completamente a sua cultura, oral e/ou escrita, a sua forma de interpretar a realidade, a sua forma de estar na vida e no mundo. Kramsch (1995: p.55) é de opinião que o termo ‘cultura’ designa duas formas diferentes de encarar uma determinada comunidade social, incidindo a primeira nos produtos materiais que ela produz e a segunda na forma que ela tem de conferir sentido ao real:

“La première définition nous vient des Sciences humaines et insiste sur la représentation qu’un groupe social donne de lui-même et des autres au travers de ses productions matérielles, que ce soit ses œuvres d’art, sa littérature, ses institutions sociales ou encore les objets de son vécu quotidien et les mécanismes destinés à en assurer la pérennité et la transmission. La seconde définition nous vient des Sciences sociales et se réfère à ce que Howard Nostrand a appelé «la base de toute signification», c’est-à-dire un ensemble d’attitudes et de croyances, les manières de voir, les comportements, les souvenirs communs aux membres de ladite communauté (...).”

Na nossa opinião, ambas as vertentes da cultura de um povo, os produtos materiais (Tourtel, 1995) e a construção do sentido, devem ser trabalhadas no contexto dos EILCs porque dão uma visão mais global da sua complexidade e das suas especificidades; daí que consideremos pertinente a inclusão de alguns objectivos gerais

relativos a aspectos culturais do povo português. Parece-nos necessário que os alunos conheçam exemplos, nacionais e locais, da geografia e relevo, de arquitectura, da literatura oral e escrita, da música, da moda, de instituições sociais (por exemplo, educativas, de saúde, administrativas, desportivas e outras), de algumas tradições, usos e costumes (relativas ao Natal, Carnaval, Páscoa, matança do porco, touradas, gastronomia, férias, feiras e outras), da sua História e da sua língua, para melhor conseguirem lidar com situações que certamente vão viver ao longo da sua estadia; pois, conhecer a oferta local de habitação e de restauração, as formas de organização académica que vão encontrar nas instituições de acolhimento, a forma de organização dos sistemas de saúde nacionais, do comércio local, das instituições públicas, dos horários de trabalho, da rede de transportes, etc. do país e da cidade de acolhimento são necessidades básicas para qualquer aluno em mobilidade.

Parece-nos, também, muito enriquecedora para ambas as partes, alunos e docente/monitor(es), a possibilidade de **comparar a cultura portuguesa com as culturas de origem** dos alunos do EILC, quer nos aspectos em que se assemelham quer naqueles em que se diferenciam, porque é o conhecimento de múltiplas culturas e é a possibilidade de ser capaz de se colocar no ponto de vista do outro e de compreender a sua visão das coisas que desenvolve a nossa competência intercultural (Martin, 2005) e pluricultural e que nos torna mais tolerantes e inclusivos.

Assim, preconizamos que nos três módulos dos EILCs se possibilite a observação de produtos culturais e se ofereçam situações de reflexão sobre eles e sobre formas de modelização do real, no plano diacrónico e sincrónico, operadas pelos portugueses.

Finalmente, achamos que é importante que a frequência de um EILC ajude os alunos a desenvolverem a **capacidade de autoaprendizagem da língua** portuguesa, porque não é a frequência de um curso de cento e vinte horas que lhes vai permitir ter um domínio da língua suficiente, para nela poderem comunicar sem problemas, na esfera privada, na pública e na educativa, e porque se quiserem prosseguir a sua

aprendizagem é muito útil ficarem a saber que, em parte, poderão fazê-lo sozinhos e ficarem a conhecer os meios à sua disposição para levarem a cabo essa tarefa.

Em **síntese**, as competências que propomos que os alunos dos EILCs desenvolvam são as que enumeramos na figura seguinte (Figura 2.5).



Figura 2.5 – Competências que propomos que os alunos desenvolvam nos EILCs.

Por fim, gostaríamos de acrescentar que a natureza dos objectivos que propomos resulta de um compromisso entre a natureza institucional e a natureza funcional. Queremos com isto dizer que os objectivos que propomos para estes cursos são em parte objectivos institucionais, porque definidos pela instituição que ministra o EILC, antes do início do mesmo e, portanto, a sua escolha não resulta da concertação entre o docente do curso e os alunos do mesmo. No entanto, apesar de não terem sido negociados entre ambas as partes, eles podem ser definidos em função do conhecimento do contexto específico (quer no âmbito da esfera privada quer da esfera pública quer da esfera educativa) em que vai ser necessário utilizar a língua portuguesa e em função do conhecimento das características dos alunos em mobilidade que frequentam estes cursos; conhecimento esse resultante da experiência que os professores dos EILCs têm

da leccionação desses cursos a esse tipo de público. Portanto, os objectivos que propomos são também objectivos funcionais, no sentido em que a sua escolha resulta da auscultação oral da opinião e da observação das necessidades e das dificuldades de outros alunos de cursos anteriores.

2.1.5. Metodologias

O nosso posicionamento metodológico no contexto do ensino do Português como LE, sob forte influência do momento histórico em que vivemos, é, naturalmente, ‘eclectico’ (Puren, 1995), uma vez que também nós achamos correcto combinar pressupostos teóricos de metodologias diversas e técnicas, actividades e materiais/recursos que não são exclusivos de uma única metodologia e uma vez que achamos redutor/limitativo escolher um método único e proceder, depois, à sua aplicação mecânica. Atribuímos à noção de ‘eclectismo’ um sentido positivo, na medida em que consideramos que se opõe a ‘espírito fechado’, a ‘ponto de vista único’, e na medida em que indica abertura a contributos oriundos de horizontes variados para enriquecer o seu projecto de trabalho (Courtyllon, 1995 e Trim, (sd)).

Rege-nos uma filosofia de espírito aberto, uma ‘lógica de gestão’ da complexidade e defendemos um ‘procedimento de inspiração pragmática’ que equacione as variáveis em jogo (Puren, 2008/1994), pois preferimos as metodologias que concedem importância às práticas de ensino, à experiência do professor, a quem cabe a responsabilidade de adaptar um curso às necessidades dos alunos que o frequentam – sendo responsável pela definição dos seus objectivos/competências a atingir/desenvolver, pela escolha da(s) metodologia(s) a seguir, pela determinação dos seus conteúdos, pela estruturação das actividades a levar a cabo, pela selecção de materiais e suportes de aprendizagem e pela determinação da tipologia(s) de avaliação -, e às situações em que essas práticas ocorrem, enformadas por condicionalismos conjunturais - tais como, a tipologia do público que o frequenta, a modalidade, o financiamento, a estruturação dessa modalidade, a duração, a carga horária, o número de

professores/monitores adstritos e outros potenciais condicionalismos. Em suma, entusiasma-nos, particularmente, as reflexões metodológicas centradas no aluno e no seu contexto envolvente, isto é, na sua diversidade; não nos interessam tanto as reflexões metodológicas centradas no núcleo duro das teorias/metodologias/métodos e do seu paradigma de referência, embora, tenhamos consciência da sua importância e, naturalmente, não as ignoremos quando temos que tomar decisões pedagógicas - as relativas a tudo o que se faz em sala de aula (Besse, 1995).

Assim, ao organizarmos um processo formal de ensino/aprendizagem, tentamos sempre ter em conta a diversidade, dos alunos (nacionalidades, línguas maternas, outras línguas que dominam, área científica de formação inicial), das suas características (motivação e estilos de aprendizagem) e dos seus objectivos (competências que pretendem desenvolver); da estrutura do curso que vão frequentar (modalidade, estrutura e duração) e dos recursos de ensino/aprendizagem disponíveis. Tentamos também usar as técnicas que nos parecem ser as que melhores resultados obtêm com o público em causa, quer porque outros profissionais evidenciam as suas potencialidades quer porque pela nossa experiência o pudemos reiteradamente comprovar, e que estão de acordo com os princípios orientadores que orientam a nossa actuação pedagógica e com a metodologia que preconizamos.

Sentimos uma forte influência das metodologias de enfoque comunicativo e das de enfoque psicopragmático. Das primeiras valorizamos a importância concedida ao desenvolvimento da competência comunicativa e ao recurso a documentos autênticos, a actividades interactivas, a exercícios estruturais e às tecnologias, para levar os documentos autênticos até à sala de aula e para aumentar a motivação dos alunos. Das segundas valorizamos o facto de colocarem o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem de uma língua, concedendo-lhe um papel activo na tomada de decisões relativas à aprendizagem que pretende realizar, o facto de promoverem a autonomia e a flexibilidade e o facto de fazerem uso de computadores, de programas interactivos para aprendizagem de línguas disponibilizados em CD-Rom e da Internet para levar a língua e a cultura de um determinado povo à sala de aula, isto é, de

favorecerem a CALL (*Computer Assisted Language Learning*), e para tornar as aulas mais motivantes e enriquecedoras.

De acordo com os princípios orientadores que configuram a nossa filosofia da educação e com os princípios metodológicos orientadores da estrutura de EILCs que propomos, os procedimentos/técnicas que propomos para estes cursos são os que passamos a enumerar:

■ Sendo que a aquisição de competências linguísticas e a aprendizagem de uma língua são uma empresa pessoal, dependendo da experiência de multilinguismo, da competência plurilingue, da capacidade de intercompreensão, do estilo de aprendizagem, dos objectivos e da motivação de cada aprendente/aluno, somos de opinião que um curso de língua deve oferecer uma grande **variedade de técnicas de aprendizagem**, para ir ao encontro da eventual e provável diversidade; deve oferecer, preferencialmente, uma educação centrada na pessoa e um processo de ensino/aprendizagem individualizado (Grandcolas, 1995) e deve favorecer e promover a comparação entre os sistemas linguísticos copresentes, embora recorrendo o docente, sempre que possível, à língua-alvo¹⁶⁹ (Cordier-Gauthier, 1995; Ministério da Educação – GAERI, 2001; Marques, 2005, e Mirici, Ilter, Saka, & Glover, 2009).

■ Sendo que consideramos que a aprendizagem de uma língua deve ser centrada no próprio aprendente/aluno, somos de opinião que, em contexto formal de aprendizagem, o **docente** deve desempenhar um papel de **facilitador/orientador da aprendizagem** e o papel de tutor, como as teorias construtivistas da aprendizagem, a UE¹⁷⁰ e vários especialistas na DLE (Madrid,

¹⁶⁹ Andrade (2000) é de opinião que o formato global da ‘alternância códica’ em sala de aula se relaciona com as representações pedagógicas que os professores têm, sendo que um pendor mais reflexivo sobre as actividades de linguagem admite maior recurso à LM e um pendor mais comunicativo das mesmas admite uma predominância do recurso à língua em aprendizagem.

¹⁷⁰ *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l’Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique.*

2005 e Mirici, Ilter, Saka & Glover, 2009) defendem. Richards & Lockhart (1998: p.98), a este propósito, citam de Breen & Candlin (1980: p.99) uma enumeração de papéis a desempenhar pelo professor na abordagem comunicativa das línguas que nos parece muito oportuna e que reproduzimos em seguida, parcialmente.

“El profesor tiene dos papeles principales: el primero es facilitar el proceso de comunicación entre todos los participantes de la clase y entre estos (...) y las diversas actividades y textos. El segundo (...) es actuar como participante independiente en el grupo (...). (...) Estos papeles implican un conjunto de papeles secundarios para el profesor; primero, como organizador de recursos y como recurso en sí mismo; segundo, como guía para los procedimientos de clase y las actividades... (...).”

O professor deve ainda definir objectivos realistas e adequados ao grupo de alunos, seleccionar conteúdos significativos, propor tarefas eficazes e motivadoras e organizar o processo de avaliação das aprendizagens realizadas¹⁷¹. Deve, por fim, apresentar modelos positivos a imitar, mostrar uma reacção muito positiva ao aluno que progride e promover um ambiente cálido e sereno na sala de aula que facilite a coesão grupal. Por seu turno, o **aluno** deve ter um **papel activo** no seu processo de aprendizagem (Madrid, 2005) – memorizando, compreendendo, automatizando e assimilando; aceitando a responsabilidade do seu próprio processo de aprendizagem e tomando decisões relativamente a todos os aspectos do mesmo – e deve trabalhar também de forma independente, a partir de recursos de autoaprendizagem e procedendo à sua própria autoavaliação.

■ Sendo que a aprendizagem de uma língua não se esgota nem se encerra num determinado momento, prolongando-se/aprofundando-se/modificando-se no tempo, no espaço e com a prática, pensamos que um curso de língua deve

Ministério da Educação – GAERI, 2001.

¹⁷¹ *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique* : <http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

proporcionar situações potenciadoras do desenvolvimento das capacidades de **aprender a aprender** (Madrid, 2005 e Martín, 2008), de autonomia (Grandcolas, 1995; Trebbi, 2000; Ministério da Educação – GAERI, 2001; Gil, 2003 e Pineda, 2007), de **autoavaliação** e de registo sistemático das aprendizagens realizadas, por exemplo no *Passaporte de Línguas Europass* (ou *Carteira Europeia de Línguas*)¹⁷².

■ Sendo que consideramos eficaz o equilíbrio entre a **apresentação teórica de conteúdos linguísticos** e a **aprendizagem indirecta da língua** através da prática em contextos informais, somos de opinião que um curso de língua deve proporcionar ao aluno estas duas tipologias de experiências, isto é, deve permitir consolidar a teoria através de reflexões orientadas sobre a língua e através de exercícios de aplicação e de consolidação (actividades estruturadas de reflexão) (Porquier, 2000) e, em simultâneo, proporcionar transacções linguísticas autênticas (Cordier-Gauthier, 1995; Lancien, 1995; Paris, 1995 e Waendendries, 1995), com os colegas e com falantes autóctones, bem como a exploração de recursos autênticos na língua-alvo (actividades de prática em situação real) (Ministério da Educação – GAERI, 2001 e Mirici, Ilter, Saka, & Glover, 2009).

■ Sendo que a aprendizagem de uma língua pode ser motivada por necessidades específicas, pensamos que as ofertas formativas em línguas têm que sempre ter em conta as especificidades do público-alvo a que se dirigem, de modo a oferecerem **conteúdos de aprendizagem significativos**, isto é, percebidos como úteis pelos estudantes, encorajando o aluno a trabalhar em função dos seus interesses e necessidades, em qualquer uma das suas esferas de actuação e de utilização da nova língua (Grandcolas, 1995; Ministério da Educação – GAERI, 2001 e Mirici, Ilter, Saka, & Glover, 2009).

¹⁷² <http://www.europass.proalv.pt/np4/15.html>

■ Sendo que consideramos que o domínio de uma língua implica também o conhecimento do povo que a fala e da sua cultura, somos de opinião que em contexto formal da sua aprendizagem os materiais de trabalho propostos devem conter não só enunciados linguísticos mas também incluir **referências culturais** (Paris, 1995 e Tourtel, 1995), devem permitir que o aluno explore quer uma vertente quer outra (Kramsch, 1995; Ministério da Educação – GAERI, 2001; Martin, 2005 e Mirici, Ilter, Saka, & Glover, 2009) e devem proporcionar pistas para pesquisas complementares ou mais aprofundadas, para o caso de o aluno querer saber mais.

■ Sendo que consideramos que o conjunto dos suportes para a acção, isto é, os recursos utilizados num processo de aprendizagem formal, são determinantes para o sucesso e a eficiência dessa aprendizagem e sendo que as **TIC**, através da Internet, proporcionam o acesso rápido a uma grande variedade de materiais, muitos deles multimédia, extremamente interessantes e estimulantes, somos de opinião que um curso de língua deve recorrer a estas tecnologias e aproveitar as suas potencialidades pedagógicas (Narcy, 2000; Ministério da Educação – GAERI, 2001; Dejean & Tea, 2002; Develotte, 2002; Le Bray, 2002; Marcelli & Montredon, 2002; Pembroke & Legros, 2002; Potolia & Mochet, 2002; Tardif, 2002 e Melo, 2004).

Os **procedimentos/técnicas de ensino/aprendizagem** que nos parece adequado adoptar são, pois, os preconizados pelas teorias da aprendizagem personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, da motivação e ‘*blended learning*’, ou seja, procedimentos/técnicas adequados às características específicas dos alunos e do grupo, que tomem em consideração estilos de aprendizagem, línguas maternas de origem e características culturais dos indivíduos; baseados na construção activa do conhecimento pelo sujeito e na aprendizagem através da experiência; que proporcionem situações de reflexão

metacognitiva, de trabalho autónomo, de trabalho em ambiente hipermediático e que permitam alternância entre metodologias habitualmente usadas em aula frente a frente e as usadas na aprendizagem em ambiente Web. Propomos, portanto, o uso de procedimentos/técnicas de ensino/aprendizagem diversificados, de modo a aumentar a probabilidade de motivar os alunos e a permitir flexibilidade. Petty (2004: p. 151 e 139, respectivamente) diz a este respeito:

“Try as many teaching methods as you can. (...) it is only by risk-taking experimentation that you will discover which methods suit your purposes.”

“A variety of methods – as well as increasing student attention and interest – gives you the flexibility to deal with the wide range of challenging and infuriating problems that teachers inevitably encounter.”

Tal como recomenda Petty (2004), propomos que se use uma grande variedade de técnicas, possibilitando escolha, e que se ofereça, sempre que possível, em cada aula reflexão teórica (apresentação oral do conteúdo pelo professor), aplicação prática (exemplos), acção (exercícios práticos) e reflexão sobre o aprendido (síntese que conduz à regra e comparação com o funcionamento na língua materna de cada aluno).

No **módulo de ensino presencial clássico** propomos que sejam utilizadas técnicas de ensino presencial face a face centradas no professor, tais como (Petty, 2004), a apresentação oral de conteúdos (*‘telling’* e *‘showing and telling’*); a explicação (*‘explaining’*); a apresentação de exemplos que podem ser imitados (*‘showing by exemplar’*), dados pelo professor ou presentes em textos escritos; a apresentação através da demonstração prática de como se diz (*‘showing by demonstrating’*); a aprendizagem por imitação (*‘learning by imitation’*); a aprendizagem dedutiva através de regras abstractas (*‘learning by deduction’*); a interrogação verbal oral dos alunos (*‘questioning’*) e a disponibilização de sínteses em fichas informativas dos conteúdos trabalhados (*‘the aide-mémoire’*). Propomos, também, que sejam utilizadas técnicas activas, tais como (Petty, 2004), *‘role-play’*, dramatizações e simulações. Propomos, ainda, que sejam utilizadas técnicas centradas no aluno, tais como (Petty, 2004),

descoberta guiada, isto é, ensinar através da colocação de perguntas e aprendizagem independente.

No **módulo de autoaprendizagem dirigida** propomos que sejam utilizadas técnicas de aprendizagem activas e centradas no aluno (Petty, 2004), tais como, a autoaprendizagem, a autoaprendizagem assistida e a aprendizagem autodirigida (*'self-directed learning'*), tirando partido do acesso fácil, através da Internet, a materiais produzidos na língua em aprendizagem e tirando partido da presença tutorial de docente e monitores. Propomos, também, o recurso ao trabalho de pares e de grupo e a jogos, em virtude das potencialidades de socialização dos primeiros e da motivação que geram os segundos. Propomos, ainda, a técnica de aprendizagem da língua a partir de contactos reais e virtuais com falantes nativos, por exemplo, docente, monitores, que não são especialistas no ensino da mesma, e outras pessoas ou personagens, como os participantes num programa de Rádio ou de Televisão ou como as personagens de um vídeo, quer ouvindo, lendo ou visionando quer falando, escrevendo ou interagindo. Propomos, por fim, a aprendizagem através de exemplos, de demonstrações, por imitação, indutiva e através da prática efectiva da língua.

No **módulo de imersão** propomos que seja incentivada a apropriação, sem ensino, da língua a partir de contactos informais com locutores nativos da mesma, ou seja, por imitação e indutiva, e a partir de materiais autênticos disponíveis no meio. Propomos, ainda, aprendizagem autónoma e independente.

Em suma, propomos que a estrutura do EILC seja um modelo *blended learning* e proporcione aos alunos que o frequentam uma mistura harmoniosa dos seis modos de aprender inventariados por Bersin (2004: p.34-39): lendo, vendo, ouvindo, observando, fazendo e sendo ensinado.

No que diz respeito às **estratégias de aprendizagem** (também designadas como acções, comportamentos, tácticas e técnicas) a escolher para os EILCs, propomos a sua diversificação, tendo em conta que o público que frequenta estes cursos é muito heterogéneo e, hipoteticamente, com estilos de aprendizagem diferenciados.

Entendemos que as estratégias de aprendizagem são os mecanismos que os alunos utilizam para aprender uma língua (Martinez, 2007), isto é, a abordagem que adoptam em função das suas crenças sobre como se aprende melhor (Ellis, 2008). Embora existam várias propostas de classificação das estratégias de aprendizagem, por exemplo as taxonomias de O'Malley e Chamot (1990) e de Oxford (1990), citados por Ellis (2008), adoptamos a proposta de Wenden e Rubin (1987), citada por Martinez (2007) a quem vamos parafrasear. Segundo esta proposta podemos distinguir dois grandes grupos de estratégias de aprendizagem de uma LE, as *estratégias cognitivas* e as *metacognitivas*.

O primeiro grande grupo, o das *estratégias cognitivas*, inclui seis tipos de estratégias, as de *clarificação/verificação* – que permitem ao aluno esclarecer ou comprovar uma regra da língua que está a aprender –; as de *inferência indutiva ou de adivinhação* – que são estratégias que o aluno activa, com base no seu conhecimento linguístico prévio e partindo do específico para o geral, para tentar compreender um acto de fala –; as de *raciocínio dedutivo* – que são estratégias que permitem ao aluno socorrer-se de regras linguísticas gerais da sua língua e/ou da língua em aprendizagem para compreender um acto de fala e para sistematizar mentalmente o modo de funcionamento da nova língua –; as de *prática* – que são estratégias de repetição, de experimentação e de imitação, que conduzem à apropriação da nova língua –; de *memorização* – que são estratégias de armazenamento a médio ou a longo prazo do conhecimento que o aluno vai adquirindo sobre a língua que está a aprender e que supõem categorização e tratamento da informação linguística antes do seu armazenamento – e de *monitorização* – que são estratégias de observação de si próprio e dos seus locutores quando comunica na nova língua, com vista a regular o processo comunicativo e a autocorrigir-se se necessário. Por seu turno, as *estratégias metacognitivas* permitem ao aluno regular o seu processo de aprendizagem da nova língua, pois são estratégias que lhe permitem escolher o que quer aprender, estabelecer prioridades e activar as estratégias cognitivas que lhe parecem mais adequadas para a aprendizagem que quer realizar.

Ora, visto que propomos que o **módulo presencial** dos EILCs seja estruturado de modo a ser o docente a dirigir de forma fortemente orientada todo o processo de ensino/aprendizagem do grupo-turma, achamos que neste módulo devem ser dadas condições para os alunos activarem, preferencialmente, estratégias cognitivas de clarificação/verificação, de raciocínio dedutivo, de prática, de memorização e de monitorização.

Como propomos que o **módulo misto** dos EILCs seja centrado no aluno, achamos que neste módulo devem ser criadas condições para que o aluno active estratégias metacognitivas. É claro que, em última instância, é sempre o aluno a decidir o que quer aprender, as prioridades que quer estabelecer e que estratégias de aprendizagem cognitivas quer realmente utilizar, de forma efectiva e eficaz para tentar aprender. No entanto, no módulo presencial, é o docente que, à partida (pois foi ele próprio que previamente construiu o programa de estudo, embora ele possa ser alterado a qualquer momento por solicitação explícita dos alunos ou se o docente sentir essa necessidade), define os conteúdos linguísticos que vão ser trabalhados e é o docente que estabelece as prioridades em relação aos conteúdos que vão ser paulatinamente explorados. Ainda que a estruturação do módulo misto seja também da responsabilidade do docente, a situação é completamente diferente, pois, embora a sua organização seja linear, o percurso de trabalho não o é, uma vez que é o próprio aluno a traçar o seu percurso de aprendizagem, podendo avançar, inflectir caminho ou derivar, em função das necessidades linguísticas que sente.

Como propomos que o **módulo de imersão** dos EILCs seja um módulo de aprendizagem informal e indutiva a partir de contactos com locutores nativos, achamos que devem ser proporcionadas condições para os alunos activarem, preferencialmente, estratégias metacognitivas e estratégias cognitivas de verificação, de inferência indutiva, de prática e de monitorização.

Especificamente, no que diz respeito à aprendizagem do vocabulário, da pronúncia, da ortografia e da gramática, somos de opinião que, num EILC, elas se potenciem da forma que explicamos a seguir.

Creemos que **a aprendizagem do vocabulário** no contexto dos EILCs será facilitada pela constante exposição directa dos alunos à língua em estudo, uma vez que fora do curso eles estão frequentemente a ouvir e a ler palavras no meio onde vivem. Todavia, pensamos também que, no âmbito do curso, é necessário o fornecimento de *input*, uma vez que este vai aumentar, quantitativamente, o número de palavras conhecidas pelos alunos (embora o conhecimento activo das mesmas, ou a sua produção, ou a sua utilização em enunciados discursivos, sejam incomparavelmente mais lentos) e, qualitativamente, a informação relativa à forma e ao significado das mesmas (Ellis, 2008).

Trim (sd: p.91) refere que no contexto da língua materna encontramos duas posições teóricas face à aprendizagem do vocabulário, ambas corroboradas pelos resultados da investigação, uma defende que as palavras devem ser aprendidas naturalmente em contexto e a outra defende o ensino explícito do vocabulário. O mesmo autor acrescenta que, por um lado, a aquisição das palavras se faz através da leitura; que, por outro lado, o seu ensino explícito acelera o processo e que a aprendizagem é mais eficaz quando o ensino das palavras é feito a partir de campos semânticos relacionados com a área temática de trabalho, concluindo que:

“Ideally, explicit teaching of a word should combine the citation form with examples of the word in use so as to aid recognition and begin to develop a sense of how it behaves syntactically.”

Como recomendações metodológicas, o mesmo autor sugere o uso de técnicas variadas de aprendizagem do vocabulário, a exposição directa à LE, actividades comunicativas de recepção, de produção e de interacção e reflexão sobre a aprendizagem.

Toledo (2002), no contexto da aprendizagem do vocabulário de uma LE, distingue dois tipos de erros frequentes, os ‘interlinguísticos’ e os ‘intralinguísticos’. Os primeiros ocorrem numa fase inicial da aprendizagem, em que os aprendentes se socorrem da sua língua materna para comunicar na LE, fazendo uma transferência negativa da estrutura da LM para a LE; os segundos decorrem de vários factores que complexificam a aprendizagem da LE, nomeadamente, de uma hipergeneralização e de correcções feitas pelo próprio professor. Para evitar o aparecimento destes erros, o autor faz algumas recomendações didácticas que nos parecem oportunas e que pensamos que podem ser adaptadas ao contexto da aprendizagem do vocabulário nos EILCs:

- a) O desenvolvimento da competência vocabular deve estar integrado no desenvolvimento da competência linguística.
- b) Deve fazer-se uma escolha selectiva do vocabulário a ser trabalhado, em função das necessidades dos aprendentes e das suas esferas de acção.
- c) A aprendizagem do vocabulário deve ser contextualizada, através de produções linguísticas que o ilustrem.
- d) É necessário reflectir sobre o vocabulário e praticar, a partir da descoberta de novas palavras, da sinonímia, antonímia e polissemia, do estudo contrastivo de palavras próximas para evitar a interferência, da reflexão sobre *false friends* e da análise dos erros cometidos.
- e) Proceder à avaliação desta competência para avaliar o grau de êxito de cada uma e de todas as estratégias utilizadas.

Tendo em conta estas recomendações didácticas, propomos que nos três módulos do EILC, tal como o *QECR* aconselha, se ofereçam i) recursos para os alunos ouvirem ou lerem vocabulário e ii) se proponham actividades de reflexão explícita sobre o mesmo. As técnicas ou estratégias pedagógicas que propomos para i) e ii) são as que apresentamos a seguir.

- i) Exposição directa a palavras e expressões fixas contextualizadas, presentes em materiais autênticos.

ii) Consulta de dicionários monolíngues e bilingues; apresentação das palavras em textos e actividades de exploração das mesmas; apresentação das palavras através de auxiliares visuais; memorização de listas de palavras com tradução; construção de campos temáticos e semânticos e explicação da estrutura lexical e aplicação (sinonímia, antonímia e expressões idiomáticas).

A técnica enumerada em *i*) é adequada para ser usada nos três módulos que propomos para os EILCs, embora os módulos misto e de imersão a privilegiem; as técnicas enumeradas em *ii*) são mais adequadas para serem usadas no módulo presencial e no misto. Em suma, a aprendizagem do vocabulário deve ser feita pela exposição às palavras e expressões fixas usadas nos textos autênticos quer orais quer escritos; por um estudo sistemático, consistindo na apresentação das palavras em listas acompanhadas de auxiliares visuais, na exploração de campos semânticos e na realização de exercícios práticos de treino, e deve ainda ser feita pela consulta de dicionário em suporte de papel ou durante a realização de tarefas/actividades (QEER, 2001).

O estudo do vocabulário supõe também a prática da **pronúncia** das palavras e o desenvolvimento da competência fonológica. Bley-Vroman (1988, citado por Ellis, 2008) é de opinião que os aprendentes adultos de uma LE dificilmente atingem um domínio perfeito da pronúncia, que podem não se preocupar muito com este facto, que está generalizada a crença de que o seu ensino explícito pode ajudar a adquirir-la ou a melhorá-la e que a sua correcção (feita pelo professor ou por um falante nativo) é vista como proveitosa ou até necessária.

O QEER estipula que o nível A2/B1 deve atingir uma pronúncia claramente inteligível, ainda que com um sotaque estrangeiro acentuado/leve, e lembra que muitos fonemas da língua em aprendizagem são iguais aos da língua materna (L1), outros são diferentes e outros podem nem sequer existir na L1.

Iruela (2007) propõe que se desenvolva a capacidade de pronunciar palavras numa LE a partir de ‘actividades capacitadoras’ e de ‘actividades comunicativas’, sendo as primeiras centradas na forma da língua, de reflexão explícita sobre as sonoridades da

mesma, e as segundas centradas na utilização efectiva da língua para comunicar, em que a pronúncia é apenas uma peça mais do *puzzle*. Assim, propõe actividades *i)* para conhecer os elementos fónicos que intervêm na pronúncia; *ii)* de percepção e de produção de elementos fónicos; *iii)* de utilização de elementos fónicos pré-determinados sem comunicar; *iv)* de comunicação usando elementos fónicos pré-determinados e *v)* de comunicação usando elementos fónicos não pré-determinados de antemão, sendo as três primeiras da tipologia de actividades capacitadoras e as duas últimas da tipologia das actividades comunicativas.

Tendo em conta este enquadramento, somos de opinião que, no contexto dos EILCs, embora o professor não se deva preocupar excessivamente em desenvolver nos alunos a competência fonológica – pois eles vão ficar a residir um período de tempo no país de acolhimento e vão ter oportunidade de a continuar a desenvolver –, pois o que nos parece importante é que o aluno consiga reproduzir a sonoridade da palavra de modo a fazer-se entender, isso não o deve impedir de corrigir pronúncias mais adulteradas e de propor actividades centradas na forma da língua, isto é, ‘capacitadoras’ (Iruela, 2007), orientadas para a aquisição ou o aperfeiçoamento da pronúncia. Destas, destacamos *i)* a exposição dos alunos a enunciados orais autênticos; *ii)* a repetição oral da palavra, do sintagma ou da frase, por imitação do professor/monitor; *iii)* a audição da palavra através de um pronunciador e a sua repetição e *iv)* a aprendizagem das convenções ortoépicas (a pronúncia correspondente a grafias diferentes) através do seu ensino explícito.

A actividade proposta em *i)* pode ser levada a cabo nos três módulos do EILC, particularmente no módulo misto e no de imersão; a proposta em *ii)* nos módulos presencial e misto; a proposta em *iii)* no módulo misto e a proposta em *iv)* no módulo presencial.

A aprendizagem da ortografia, tendo em conta que a grande maioria dos alunos que frequentam um EILC de nível II tem um sistema de escrita latina, deve ser feita *i)* pela transferência da L1, *ii)* pela exposição a textos escritos autênticos impressos e a palavras soltas escritas à mão ou dactilografadas pelo docente/monitores no quadro da sala de aula ou em listas de vocabulário e *iii)* pela memorização da forma escrita das

palavras (QEER, 2001), podendo qualquer uma destas técnicas ser utilizada nos módulos presencial e misto.

A **aprendizagem da gramática**, aqui entendida como a explicitação/ensino/aprendizagem do funcionamento interno de uma língua (sistema e regras internas) (Porquier, 2000), é, na opinião de Castro (2006) e de Casteleiro (1991: p.116), indispensável quando se aprende uma LE:

“De facto, aprender uma língua estrangeira, qualquer que seja a metodologia adoptada, implica sempre a apropriação de regras gramaticais, consciente ou inconscientemente, explícita ou implicitamente.”

Girard (1991: p.180) acrescenta que:

“L’enseignement de la grammaire n’est plus, ou ne doit plus être, un enseignement magistral que les élèves enregistrent passivement et sans grand profit. Il ne peut s’agir que d’une pédagogie de la découverte où le professeur-animateur se contente d’abord de mettre les apprenants sur la voie pour leur faire découvrir par eux-mêmes le fonctionnement d’un phénomène significatif.”

Na nossa opinião, de acordo com Girard (1991), a apropriação das regras gramaticais deve ser feita, preferencialmente, de forma indutiva (isto é, descobrindo as regras por si mesmo a partir da observação contrastiva de exemplos) e implícita, podendo esta técnica ser utilizada em qualquer um dos módulos do EILC. No entanto, pontualmente, poderá ser muito útil e pertinente a sua aprendizagem dedutiva (isto é, primeiro conhecendo a regra e só depois a aplicar a casos concretos) e o seu ensino explícito, sendo esta técnica mais adequada para ser utilizada nos módulos presencial e misto. A semelhança entre *gramática implícita* e *gramática explícita* (Porquier, 2000) é que, em ambos os casos, os aprendentes são expostos ou têm acesso à gramática da LE em aprendizagem; a diferença radica em que, no primeiro caso, esse acesso é através de regras implícitas, inferidas num meio guiado ou não a partir de excertos de discursos

autênticos, e, no segundo caso, é através de regras explícitas, regras metalinguísticas sobre o funcionamento da língua.

Somos de opinião que uma abordagem gramatical implícita, embora motivadora e natural, porque se aproxima da forma como se adquire uma língua materna, nem sempre permite uma exploração exaustiva do conteúdo gramatical em causa e raramente permite ter à disposição imediata dos alunos esquemas explicativos, exemplos vários e diversificados e exercícios de treino e de aplicação. Por isso, paralelamente, defendemos também que, com alguma periodicidade, se faça uma abordagem gramatical explícita, planificada e dedutiva, isto é, que haja momentos de reflexão sobre a língua previamente planificados e agendados para determinadas aulas, que se forneçam aos alunos esquemas ou sínteses explicativas das regras e do modo de funcionamento da língua, que se lhes apresente um conjunto significativo de exemplos e que se lhes proporcione a realização de exercícios de aplicação e de treino dos conteúdos sobre os quais incide a reflexão.

Na opinião de Portine (200: p.100-102), a abordagem gramatical explícita, entendida como trabalho de autoestruturação da língua do próprio aluno em colaboração com o professor, deve organizar-se em três fases, a de sensibilização (*'répérage'*) para o fenómeno/problema a estudar, a de observação e a de análise. Segundo o mesmo autor, a primeira deve partir dos próprios alunos, devendo ser eles a encontrarem pontos novos que lhes levantam problemas; a segunda deve consistir na recolha de dados, presentes num *corpus*, que vão permitir compreender o ponto problemático em causa e a terceira deve consistir numa análise, realizada pelos próprios alunos, que os vai conduzir ao lançamento de hipóteses explicativas, posteriormente confirmadas ou não.

Tendo em conta os dados avançados pelos autores citados, a nossa posição em relação à *abordagem gramatical* no contexto dos EILC é a de que ela i) não deve constituir-se como uma aprendizagem separada, dissociada, mas integrada na aprendizagem da actividade comunicativa (Simard, 1995); ii) deve ser *mista*, ora implícita ora explícita; iii) deve recorrer à *comparação* entre a língua em estudo e a língua materna de cada aluno; iv) deve ocorrer sempre que ela se manifeste *necessária* (ou porque os alunos cometem um erro ou porque solicitam ajuda ou porque manifestam uma dúvida) e v) deve ser *oportuna* (porque surgiu uma oportunidade autêntica e

inesperada de explorar um dado conteúdo), uma vez que a aprendizagem raramente é linear, ainda que não tenha sido previamente planeada.

2.1.6. Conteúdos

Na proposta de estruturação dos EILCs há que também incluir os **conteúdos programáticos** a trabalhar. Segundo Martinez (2007), os conteúdos são elementos da língua, tais como o vocabulário, os actos de fala ou actos de linguagem e a gramática, seleccionados para serem introduzidos num programa de ensino de línguas.

O *QECR* preconiza que os actos de linguagem se inscrevem no contexto de situações específicas, no âmbito de domínios, isto é, esferas de acção ou áreas de interesse, à volta dos quais se organiza a vida social e distingue, entre vários possíveis, quatro domínios, o privado, o público, o profissional e o educativo. Cada um destes domínios situa-se em determinados lugares, engloba determinadas instituições, põe em contacto determinado tipo de pessoas, faz uso de determinados objectos, organiza determinados acontecimentos, realiza determinadas operações e lida com determinado tipo de textos – sendo que, texto é qualquer sequência discursiva, falada e/ou escrita (*Op. cit.* p.30).

Um dos documentos que já citámos atrás¹⁷³ aconselha a que a determinação dos conteúdos de um programa de ensino de línguas tenha em conta a previsão, a curto e médio prazo, de, entre outros factores, a sua utilidade comunicativa, o seu valor motivador e o seu papel na experiência estética, na formação intelectual e na educação intercultural.

Na nossa proposta de organização dos EILCs, tentamos cruzar os dados obtidos no *Quadro* e os obtidos no Guia para, em seguida, procedermos a uma síntese e determinarmos os conteúdos a incluir. Reflectimos nas características do público deste curso e concluímos que estes alunos necessitam de dominar a língua portuguesa para a usar, fundamentalmente, em três domínios ou esferas de acção, o domínio privado – porque, certamente, vão ter que interagir com amigos ou colegas da residência ou do apartamento onde ficarem a viver –, o público – porque vão ter contacto com o comércio, a restauração, os transportes, etc. – e o educativo – porque vêm fazer um período de estudos numa instituição de ensino portuguesa – . Também nos pareceu

¹⁷³ “De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue : Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe” (p.108).

apropriado que os critérios de selecção dos conteúdos a privilegiar fossem o da utilidade dos mesmos para o público-alvo e o seu potencial motivador para a faixa etária em causa. O primeiro dado e os dois critérios seguintes ajudaram-nos a balizar o leque de opções em relação aos temas, ao vocabulário, aos actos de fala e aos conteúdos gramaticais a seleccionar.

Assim, os **temas e os subtemas** que propomos para os EILCs devem ser integrantes dos vastos sectores da vida social nos quais os alunos se inserem, abrangendo os domínios privado, público e educativo, e devem ter também o objectivo de ajudar a desenvolver o conhecimento declarativo dos estudantes em relação a Portugal e aos portugueses.

No EILC que serviu de amostra na componente prática do nosso trabalho, os temas trabalhados são os que apresentamos na figura 2.6. (Anexo 2).

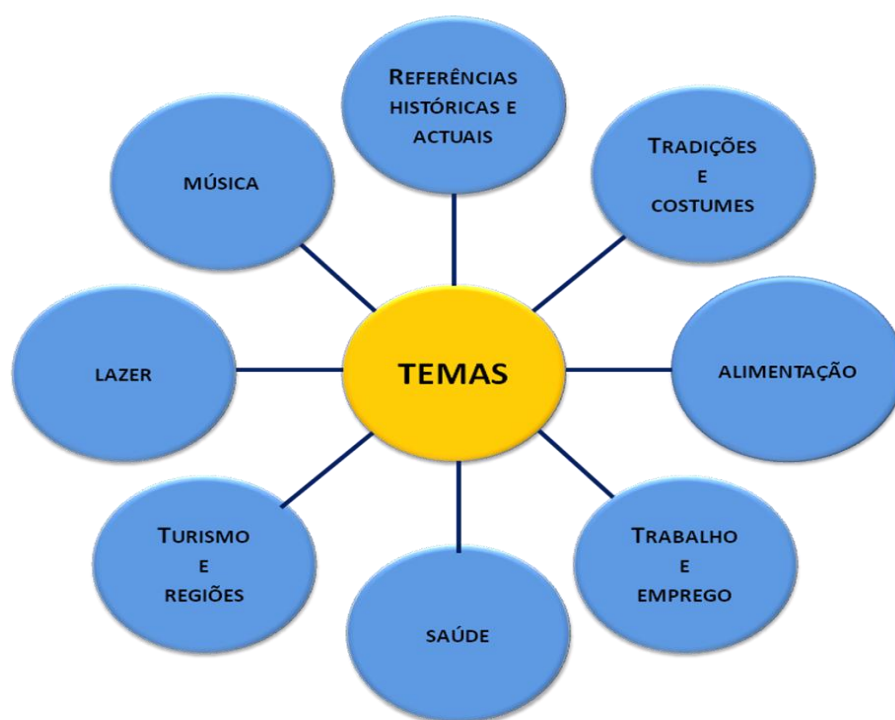


Figura 2.6 – Temas do EILC.

O programa que elaborámos para o EILC de Fevereiro de 2009 define oito **áreas temáticas** a estudar, simultaneamente, no módulo presencial e no módulo misto. Consequentemente, em paralelo, decidimos criar para ambos os módulos oito blocos/dossiês/pastas diferentes, numa razão de um(a) por tema.

No caso do módulo presencial, organizámos oito *unidades didácticas*, cada uma subordinada a um tema, que foram distribuídas pelas quinze aulas que constituem este módulo. O conceito de ‘unidade didáctica’ é aqui usado por nós na acepção que lhe conferem Galisson e Coste (1983: pp.723-724), Courtillon (1995: p.109-120) e Martinez (2007: p.359): uma unidade didáctica é constituída por uma aula ou por um conjunto de aulas cujo pólo aglutinador é uma determinada função didáctica ou um conteúdo; no nosso caso, a aula ou o conjunto de aulas organiza-se em torno de um tema aglutinador – conteúdo – e a sua função didáctica é a de reflectir e adquirir novos conhecimentos sobre o tema em causa e sobre aspectos linguísticos inerentes aos materiais explorados nessa mesma unidade.

No caso do módulo misto, a organização temática é mais complexa, uma vez que pudemos reparti-la por um número superior de aulas, no total sessenta e três. Assim, mantivemos o mesmo número de temas, criando para cada tema uma pasta a que chamámos ‘módulo’, e aumentámos o número de subtemas a serem trabalhados em cada pasta/‘módulo’. Cada aula é subordinada a um subtema, podendo haver várias sobre o mesmo, como explicamos mais pormenorizadamente no capítulo seguinte.

Parece-nos correcto que a escolha recaia em temas e subtemas significativos na cultura portuguesa e que se revelem úteis para as interacções linguísticas quotidianas que estes alunos em mobilidade têm que manter, quer no domínio privado quer no público quer no educativo.

No *domínio privado*, propomos subtemas relacionados com a casa (decoração e trabalho doméstico), a família (graus de parentesco e profissões), equipamentos desportivos e de lazer (desportos, locais de prática de desportos, vestuário de desporto e objectos ligados ao desporto), festas (festividades celebradas em família), férias (experiências vividas pelos alunos) e vestuário (relacionado com o estado do tempo e

com os meses e as estações do ano). No *domínio público*, propomos subtemas relacionados com os transportes públicos, os estabelecimentos comerciais (em conexão com as profissões), a restauração (em relação com a decoração da cozinha e da sala e em relação com os temas alimentação e alimentação e saúde), a saúde (em relação com os serviços de atendimento médico, com as profissões ligadas à área dos cuidados médicos e com a alimentação) e os documentos oficiais (de identificação, formulários, certidões, atestados, etc.). No *domínio educativo*, sugerimos subtemas relacionados com a organização escolar (os sistema de ensino em Portugal, escola/faculdade, serviços de acção social, residências, cantinas, regimes de assiduidade e de avaliação no ensino superior, equipamento escolar e material escolar), porque, como refere Cesteros (2006), os alunos em mobilidade quando chegam à instituição de acolhimento esperam que se repitam os esquemas culturais e educativos a que estão habituados, o que, frequentemente, não acontece.

Além do critério da utilidade comunicativa dos conteúdos temáticos, deve também ser equacionado o critério do seu potencial de motivação para o público destes cursos. Assim, parece-nos pertinente escolher temas e subtemas motivantes para o público juvenil a que se destina o curso, quer porque são normalmente apreciados pelos jovens – como, por exemplo, a música – quer porque são tratados de forma simples e acessível nos meios de comunicação social – como, por exemplo, alimentação e saúde – quer porque têm a ver com as suas necessidades no âmbito da sua esfera privada de actuação – como, por exemplo, receitas de culinária, consumo, beleza e actividades de lazer, entre outros.

Finalmente, alguns dos subtemas propostos, como, por exemplo, o da literatura portuguesa, o da música e o da decoração, poderão contribuir para desenvolver e alargar a experiência estética dos alunos e outros, como, por exemplo, os temas das referências históricas e contemporâneas, tradições, usos e costumes e turismo e tipologia das regiões, poderão contribuir para complementar a sua formação intelectual e a sua educação intercultural.

Todos os temas a trabalhar permitem inserir, gradualmente, vários *campos temáticos* e *semânticos*¹⁷⁴ em torno de conceitos-chave de cada um dos temas, abrindo, assim, o caminho para o estudo do **vocabulário**¹⁷⁵ num *continuum* receptivo-produtivo e para o desenvolvimento da competência lexical. Janitza (2002) é de opinião que não pode haver comunicação efectiva sem um domínio mesmo que limitado da cultura estrangeira que se estuda e que o vocabulário desempenha um papel fulcral de interface entre ambas, merecendo por isso tanta reflexão sobre ele como as estruturas morfossintáticas.

Tendo em conta que estes alunos vão estudar numa instituição de ensino superior em Portugal durante um período relativamente longo e que, portanto, vão ter que assistir a aulas de determinadas unidades curriculares e que estudar no âmbito dessa área científica para nela serem avaliados, tendo também em conta que um dos objectivos gerais do programa dos EILCs deveria ser conhecer vocabulário e expressões linguísticas fixas relacionadas com as áreas científicas de estudo dos alunos, achamos que pode ser de grande utilidade escolher subtemas que possam abranger essas áreas científicas e que permitam por os alunos em contacto com algum desse *vocabulário de especialidade*¹⁷⁶.

No caso específico do EILC que nos serviu de amostra na componente prática, alguns dos alunos que o frequentaram ficaram o resto do seu período de mobilidade na nossa instituição, o Instituto Superior Politécnico de Castelo Branco (IPCB), outros saíram após o curso, rumo a outras instituições nacionais. Não sabemos ao certo, com exactidão e rigor, quais as unidades curriculares que cada aluno veio frequentar no seu

¹⁷⁴ Adoptamos a definição destes conceitos avançada por Galisson e Coste (1983) e pelo *Dicionário de Termos Linguísticos* da AiT (sd). *Campos temáticos*: palavras que cabem numa determinada situação temática; por exemplo, casa, porta, janela, cozinha, quarto, etc. *Campos semânticos*: conjunto de palavras ou de expressões ligadas entre si por traços semânticos comuns; por exemplo, militar, tropa, soldado, etc.

¹⁷⁵ Segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos* da AiT: “Lista exaustiva das palavras de um corpus”. Distingue-se de léxico, porque este é constituído pelo “conjunto virtual das palavras de uma língua”, segundo o mesmo dicionário.

¹⁷⁶ Segundo o *Dicionário de Termos Linguísticos* da AiT: “Conjunto de unidades lexicais ou termos próprios de domínios que articulam aspectos científicos, técnicos e tecnológicos”.

período de mobilidade nem sabemos exactamente em que instituição as veio frequentar, porque os alunos até podiam frequentar unidades curriculares de escolas ou faculdades diferentes dentro da mesma instituição. Assim, tomando como exemplo paradigmático a nossa própria instituição, fizemos uma previsão realista das áreas científicas em que os alunos poderiam vir estudar.

No caso particular do IPCB, esta instituição integra seis escolas, como podemos observar na figura 2.7. Naturalmente, cada uma das escolas está vocacionada para cursos de áreas científicas diferentes, nomeadamente, cursos da área da **Agricultura e Floresta**; da **Música, Artes Gráficas e Moda**; da **Educação, Ensino e Desporto**; da **Gestão de empresas e Turismo**; da **Saúde** e das **engenharias e Informática**. Deste modo, partindo do princípio que estas poderiam ser macroáreas científicas de estudo possíveis para integrarem o nosso programa escolhemos subtemas que estivessem incluídos nestas macroáreas.



Figura 2.7 – Unidades Orgânicas do IPCB.

Cada um dos oito temas globais escolhidos, subdividindo-se num número variável de subtemas, pode ser tratado, simultaneamente, no módulo presencial e no módulo misto, podendo-se organizar cada aula, de cada módulo em paralelo, subordinada apenas a um dos subtemas.

O tema número um integra os subtemas apresentados na figura 2.8.

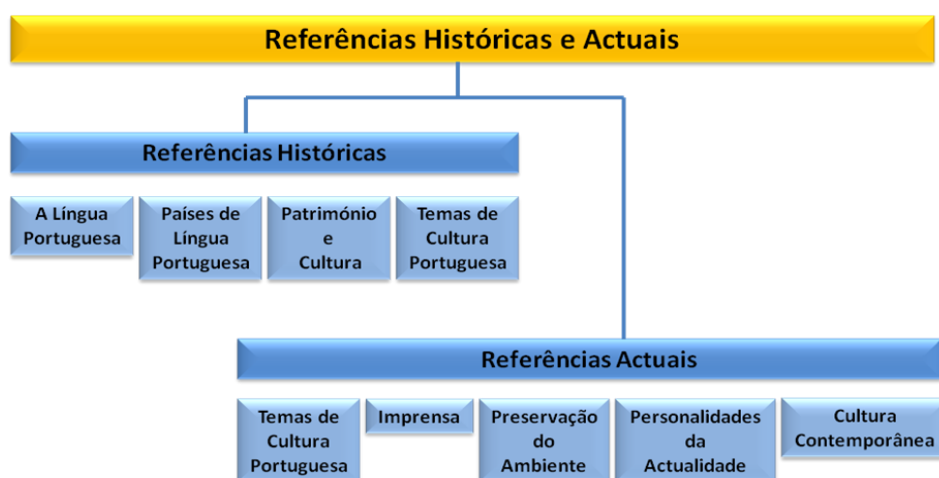


Figura 2.8 – Subtemas do tema Referências Históricas e Actuais da Sociedade Portuguesa.

O tema número dois integra os apresentados na figura 2.9.



Figura 2.9 – Subtemas do tema Tradições, Usos e Costumes Portugueses.

O tema número três integra os seguintes subtemas: **Alimentação saudável, Alimentação/Compras e Receitas de culinária.**

O tema número quatro integra: **Voluntariado, Anúncios de emprego, Candidatar-se a um emprego, Centros tecnológicos e Consumo.**

O tema número cinco integra: **Geral, Em forma, Medicina natural, Saúde e beleza e Alimentação e saúde.**

O tema número seis integra: **Turismo, Geografia de Portugal, Parque das Nações/Oceanário, Viagens, Rotas e Azulejaria.**

O tema número sete integra: **Geral, Cinema, Teatro, Televisão, Rádio, Leitura, Escrita, Decoração e Diversão.**

O último tema não está subdividido.

Na estrutura do EILC que propomos, o número de aulas do módulo presencial não coincide com o número de aulas do módulo misto, sendo que o primeiro será constituído por uma totalidade de quinze aulas e o segundo por doze aulas. Para tentar aproximar o número de aulas dos dois módulos, resolvemos que a aula de cada sexta-feira do módulo presencial poderá ser uma aula para concluir conteúdos em atraso, para corrigir em grupo trabalhos dos alunos e para trabalhar de novo, ou de forma mais intensiva, conteúdos linguísticos que causem mais problemas à turma. Esta tomada de decisão já nos permite ter no módulo presencial um total restante de doze aulas disponíveis, o que passa a ser coincidente com o número de aulas do módulo misto (Tabela 2.4).

Tabela 2.4 – Distribuição final dos módulos no horário semanal do curso.

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
8.30					
9.30					
10.30					
11.30					
14.30					
15.30					
16.30					
17.30					

Módulo 1
Módulo 1
Módulo 2
Módulo 3

Face à necessidade de distribuir oito temas por doze aulas, poderemos proceder do seguinte modo (como esquematizado na tabela 2.5): as duas primeiras aulas podem ser subordinadas ao primeiro tema, tema A, e cada uma delas a subtemas diferentes do mesmo tema, A1 e A2; as terceira e quarta ao tema B, e cada uma delas a B1 e B2; as quinta e sexta ao tema C, e cada uma delas a C1 e C2; as sétima e oitava ao tema D, e cada uma delas a D1 e D2; a nona pode ser subordinada ao tema E, e a um dos seus subtemas, E1; a décima ao tema F, e a um dos seus subtemas, F1; a décima primeira ao tema G, e a um dos seus subtemas, G1 e, finalmente, a décima segunda ao tema H, e a um dos seus subtemas, H1.

Tabela 2.5 – Distribuição dos temas e subtemas pela totalidade das aulas.

AULAS	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
TEMAS	A	A	B	B	C	C	D	D	E	F	G	H
SUBTEMAS	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	F1	G1	H1

Com a organização das aulas em torno dos oito temas seleccionados e de subtemas variados, estamos convictas que é possível cobrir as necessidades vocabulares

básicas dos alunos para poderem entender vocabulário especializado das áreas científicas a que pertencem as unidades curriculares que vêm frequentar durante o seu período de estudos. Portanto, a escolha do vocabulário a aprender pode ser feita com base na análise da sua adequação às necessidades reais dos alunos, isto é, assentar nos princípios da funcionalidade e da individualização.

Foram também os princípios da funcionalidade e da individualização que determinaram a proposta dos **actos de fala** ou **actos de linguagem** a trabalhar no âmbito dos EILCs.

Segundo Portine (2001), a teoria dos actos de linguagem é uma teoria pragmática, com origem na Filosofia e nas propostas de John Austin, que procurava construir uma teoria da acção pela linguagem, e John Searle, que procurava construir uma teoria do espírito humano, o qual define normas de avaliação e de enquadramento da acção para avaliar se os actos de linguagem fazem o que dizem fazer¹⁷⁷. Ainda segundo Portine (*idem*: p.96-97), o conceito de actos de linguagem transitou no final da década de 70 do século passado para a DLE, passando a ser designado por ‘actos de fala’, designação mais simples e mais intuitiva, e introduzindo-se a distinção entre ‘*catégorie d’acte*’ e ‘*réalisation d’acte*’. A primeira é mais genérica, por exemplo, saudar, despedir-se, agradecer, etc., são categorias de actos e as formas linguísticas que podemos utilizar para cada uma destas categorias são a realização do acto em si. Entendemos por acto de fala a realização das potencialidades de uma língua, através de um discurso específico quanto à forma e ao conteúdo da mensagem, por um locutor, situado espacial e temporalmente num determinado local e momento, numa circunstância específica de enunciação.

Ainda segundo o autor que temos vindo a citar (Portine, 2001), a introdução do conceito de actos de fala na DLE implicou a sua focalização no domínio do saber fazer, isto é, implicou uma passagem do saber teórico para o saber fazer prático, do

¹⁷⁷ Por exemplo, a frase “Podes passar-me o pão?” não é apenas uma pergunta, como aparenta ser, mas é também um pedido.

conhecimento declarativo para o conhecimento dos procedimentos efectivos, inculcando à aprendizagem das línguas um cunho pragmático e relativizando o estudo da gramática. Na nossa opinião, o conceito de actos de fala revela-se bastante operacional no âmbito da aprendizagem das línguas, porque permite ao aprendente/aluno organizar mentalmente as categorias de actos existentes e as possibilidades de realização de cada um deles, reflectir sobre as conotações que os falantes associam a determinadas realizações de actos, ajudando-os a perceber a sua adequação a determinadas circunstâncias de enunciação, e praticar os actos e as realizações de que necessita, no contexto específico em que vai utilizar a língua. No entanto, somos também de opinião que o estudo sistemático dos actos de fala não dispensa o estudo da gramática, porque ambos se complementam.

Assim, no âmbito dos EILCs, propomos também o estudo de algumas categorias de actos de fala. No domínio privado, pareceu-nos adequado trabalhar determinadas categorias, tais como, por exemplo, cumprimentar/saudar, apresentar-se, despedir-se, perguntar informações, pedir um esclarecimento, fazer um pedido, tomar a palavra, interromper, e outros que os alunos solicitem. No domínio público, pareceu-nos apropriado trabalhar actos de fala tais como, por exemplo, pedir um produto ou especificações sobre ele num estabelecimento comercial, perguntar o preço e sobre formas de pagamento; explicar os sintomas que tem numa situação de atendimento médico ou farmacêutico; pedir comida e/ou bebida numa pastelaria, na cantina ou num restaurante, e pedir informações sobre procedimentos para comprar a senha para a cantina; perguntar sobre horários de transportes públicos e sobre preços; e outros que os alunos solicitem. No domínio educativo, pareceu-nos necessário trabalhar actos de fala como, por exemplo, pedir informações sobre cursos, disciplinas, bibliografia, horários, turnos, modalidades de avaliação, calendário escolar, horário e regras de funcionamento dos espaços educativos, e outros que os alunos solicitem.

No que diz respeito aos **conteúdos gramaticais** que nos parece adequado explorar no contexto dos EILCs de nível II, achamos que eles devem ser escolhidos em

função do critério da adequação ao nível A2/B1 a que se destina o curso (no anexo 2 podem ser consultados os conteúdos programáticos que explorámos no curso que nos serviu de amostra). Pensamos que, sempre que a ocasião se apresentar, se devem rever e praticar conteúdos gramaticais básicos já estudados em níveis anteriores (tais como, por exemplo, determinantes, pronomes, tempos verbais simples do modo indicativo e formação de femininos e plurais de nomes e adjetivos) e que se devem introduzir, de forma sistemática e periódica, outros conteúdos gramaticais mais complexos e adequados a trabalho de reflexão sobre a língua do nível B1 (tais como, por exemplo, os tempos verbais compostos, as vozes activa e passiva e a subordinação, entre outros).

2.1.7. Actividades/tarefas

Múltiplas e diversificadas são as **actividades** ou **tarefas** passíveis de serem levadas a cabo num curso de aprendizagem de uma LE, como a literatura específica o tem vindo reiteradamente a demonstrar e como o *QECR* (2001: cap.4) tão exaustivamente enumera. Trim (sd) considera que tarefa é trabalho realizado por uma pessoa, envolvendo processamento linguístico. Vigner (1995: p.121) considera actividades de aprendizagem/aperfeiçoamento todas aquelas cujo objectivo é levar o aprendente a adquirir completa ou parcialmente uma competência numa língua que no início é para ele estrangeira. Entendemos que no âmbito da aprendizagem de uma língua, uma actividade ou uma tarefa é uma acção comunicativa ou uma acção que conduz a aprendizagem, levada a cabo por um aprendente/aluno em contexto informal/formal de aprendizagem, considerada útil para a prossecução de determinado objectivo comunicativo ou para o desenvolvimento de determinadas competências comunicativas ou culturais em língua.

Também no processo de organização dos EILCs é necessário determinar as actividades ou tarefas que parecem ser as mais adequadas para estes cursos, para o seu

nível, para o seu público, para a faixa etária em causa e para atingir os objectivos previamente definidos. Tratando-se de um curso intensivo de aprendizagem, pareceu-nos deveras importante a **diversificação** de actividades ou tarefas de aprendizagem para que a repetitividade das mesmas não gere a monotonia e esta não provoque o cansaço, a desmotivação e o insucesso. Assim, no caso específico do EILC que nos serviu de amostra, seleccionámos quase uma trintena de actividades diferentes, para que o ‘factor surpresa’ catapulte a motivação e a vontade de trabalhar dos alunos. A título exemplificativo, podemos mencionar algumas das actividades que escolhemos: por exemplo, prevemos o recurso ao diálogo, à exposição oral, ao trabalho – individual, de pares e de grupo –, à leitura, silenciosa e em voz alta, à resolução de questionários de interpretação e de fichas de trabalho, à produção escrita, à exploração de imagens e a jogos lexicais (para ver a lista completa, consulte-se o programa, Anexo 2). O estilo de aprendizagem de uma turma não será, com toda a probabilidade, uniforme. Deste modo, a mesma diversificação de actividades parece-nos ser a resposta mais adequada para ir ao encontro dos gostos peculiares de cada aluno, porque fornecendo um leque variado de opções, há mais probabilidade de escolha. Especificamente, no módulo misto, a utilização da plataforma, quer em regime de aula presencial quer em regime de aula inteiramente virtual, permite a cada aluno realizar apenas as actividades de que mais gosta e não fazer actividades que lhe desagradem ou não se coadunem com o seu estilo de aprendizagem.

Sendo que a organização deste curso intensivo no início de cada semestre, durante os meses de Setembro e de Fevereiro, tem como objectivo principal desenvolver, o mais rapidamente possível, nos alunos que o frequentam competências linguísticas e culturais que lhes permitam integrar-se na sociedade portuguesa e na instituição de ensino que vêm frequentar, entendemos que quanto maior o **número** e a diversidade de actividades mais probabilidades de sucesso na aprendizagem existirão e mais rápido será o processo de aprendizagem, pois, caso algumas actividades não sejam as mais eficazes e/ou as mais apelativas, outras colmatarão as falhas e as lacunas existentes e/ou poderão ser mais motivantes. O público do curso é um público

linguisticamente muito heterogéneo, portanto, dado o grau de proximidade ou de afastamento da língua materna dos alunos em relação à língua portuguesa, uns terão mais facilidade em aprender e outros menos, uns necessitarão fazer mais actividades e outros menos. Para responder a essas diferentes necessidades, achamos que a distribuição do módulo misto através da plataforma é a solução ideal, porque oferece um grande número de actividades e possibilidade de escolha.

O nível de proficiência linguística deste público que constitui a turma varia muito de aluno para aluno. Dado que são os próprios alunos a escolher o nível que querem frequentar não há homogeneidade, pode haver alunos que fizeram um período de estudos da língua portuguesa mais prolongado, outros que fizeram apenas um curso breve ou de poucas horas e outros que não frequentaram nenhum curso de PLE mas que também não são principiantes; pode haver alunos que têm mais facilidade em aprender línguas e outros menos; pode haver alunos que se empenham muito na aprendizagem da língua portuguesa e outros que se empenham pouco ou quase nada. É, portanto, provável que as competências comunicativas em língua portuguesa dos alunos sejam muito distintas. Assim, pareceu-nos que o curso deveria também oferecer actividades com diversos graus de **complexidade**, de modo a dar resposta aos diferentes níveis de proficiência. O módulo misto que pode ser frequentado também em períodos de estudo autónomo pode contribuir para ajudar na recuperação dos alunos mais atrasados no processo de aprendizagem e para ajudar na progressão dos alunos mais avançados, se eles entenderem que querem fazer trabalho suplementar.

Dado que o público deste curso é um público de jovens adultos, constituído por alunos do ensino superior, a **tipologia** de actividades mais infantis não nos pareceu adequada, tendo nós escolhido para o curso que nos propomos levar a cabo uma tipologia de actividades que se nos afiguram mais próprias para esta faixa etária, tais como, a elaboração de uma listagem de vocabulário ou de um campo lexical de interesse, o visionamento de um vídeo, a audição de um programa de Rádio, o visionamento de um videoclip, a audição de música contemporânea e tradicional e tantas outras actividades potencialmente interessantes para este público.

Richards & Lockhart (1998: p.148-169) consideram que, independentemente do enfoque didáctico adoptado, podemos distinguir vários **tipos de actividades**, nomeadamente, de ‘apresentação’, de ‘prática’, de ‘memorização’, de ‘compreensão’, de ‘aplicação’, de ‘estratégias’, ‘afectivas’, de ‘ reacção e resposta’ e de ‘avaliação’, como esquematizamos na figura 2.10.

As ‘actividades **de apresentação**’ são tarefas em que o conteúdo novo de aprendizagem (vocabulário, conteúdo gramatical, funcional, um elemento do discurso, uma estrutura de texto e outros) é apresentado pela primeira vez. As ‘actividades **de prática**’ são tarefas que implicam a produção do conteúdo novo apresentado anteriormente (pode ser a repetição por imitação, por exemplo, para treinar a pronúncia, e pode ser também a participação em diálogos simulados, para treinar uma estrutura linguística). As ‘actividades **de memorização**’ implicam a introdução efectiva na memória de determinados conteúdos, que podem ser de vocabulário, conjugação verbal, regras de utilização de um elemento, e outros. As ‘actividades **de compreensão**’ são tarefas de compreensão de textos orais e escritos, podendo ser de compreensão literal, de inferência e/ou de avaliação. As ‘actividades **de aplicação**’ são tarefas de aplicação em situação/contexto nova/novo de conteúdos previamente apresentados e praticados. As ‘actividades **de estratégias**’ são tarefas que têm como objectivo desenvolver no aluno estratégias de compreensão de textos orais e escritos, baseadas na antecipação através de índices significativos presentes nos textos, por exemplo, num texto escrito ilustrado por uma imagem, a observação desta e das pistas que fornece para a compreensão do conteúdo do texto é uma actividade deste tipo. As ‘actividades **afectivas**’ são tarefas de motivação para a aprendizagem e de estabelecimento de um espírito de grupo e de coesão, as quais facilitam a aprendizagem. As ‘actividades **de reacção e resposta**’ são tarefas de levantamento das dificuldades tidas numa determinada actividade ou de sugestão de melhoramento de enunciados. Finalmente, as ‘actividades **de avaliação**’ são tarefas ou de diagnóstico ou de avaliação do rendimento dos alunos, em termos de objectivos atingidos e por atingir.

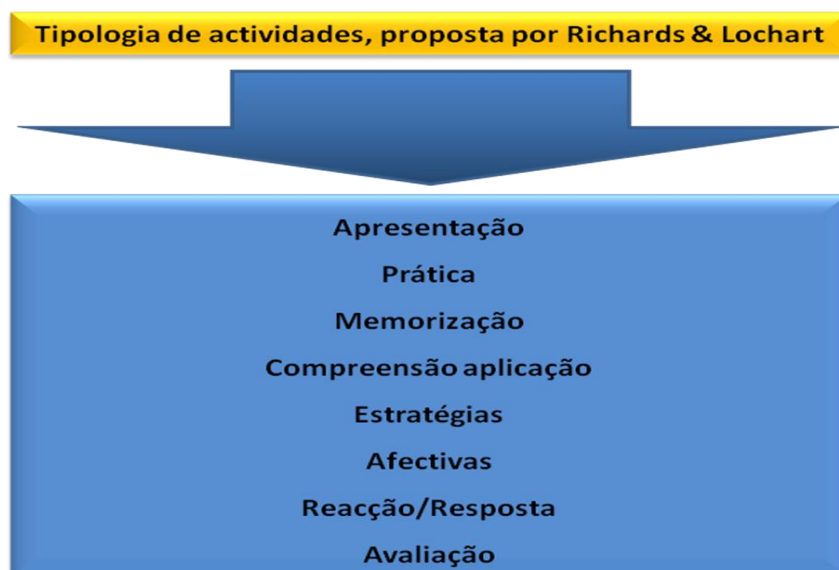


Figura 2.10 – Tipologia de actividades proposta por Richards & Lockhart (1998).

Tendo em conta esta proposta de classificação das actividades de aprendizagem de língua, somos de opinião que os EILCs deveriam implementar cada um destes tipos porque nos parece que todos eles poderão ser produtivos para determinados alunos e para trabalhar determinados conteúdos, sendo que os módulos presencial e misto facilmente poderão integrar qualquer um dos tipos mencionados e sendo que o módulo de imersão nos parece mais propício para actividades de compreensão, de aplicação e afectivas.

Naturalmente, no contexto dos EILCs propomos **actividades comunicativas** em língua de produção (oral e escrita), de recepção (oral e escrita), de recepção do audiovisual e de interacção (oral).

As actividades de **produção oral**, ou de fala, podem ser propostas no módulo de ensino presencial clássico, no qual podem ser pedidas aos alunos apresentações orais sobre o que fizeram no serão do dia anterior, no fim de semana, nas últimas férias de..., sobre o último filme que viram, sobre o que comeram ao pequeno-almoço, almoço e jantar, do dia ou do dia anterior, sobre as ideias principais de um texto, etc. Podem também ser propostas no módulo de autoaprendizagem dirigida, no qual podem ser pedidas aos alunos apresentações orais sobre as ideias principais de um texto lido, sobre as notas tomadas

durante a leitura de um texto informativo, de um artigo de jornal/revista, ou sobre as impressões sobre uma imagem ou uma publicidade observadas.

As actividades de **produção escrita** podem ser propostas no módulo de ensino presencial clássico, no qual pode ser pedido aos alunos que escrevam sobre algum dos temas indicados no programa e que respondam por escrito a perguntas de interpretação sobre alguns dos textos trabalhados. Podem também ser propostas no módulo de autoaprendizagem dirigida, no qual pode ser pedido aos alunos que escrevam sobre projectos, opiniões, preferências relativamente a actividades culturais, situações e outras.

As actividades de **recepção oral**, ou de escuta/áudio, podem ser propostas no módulo de ensino presencial clássico, no qual os alunos podem ouvir falar o docente e os colegas da turma. Podem ainda ser propostas no módulo de autoaprendizagem dirigida, no qual ouvem falar o docente, os colegas e monitores, bem como personagens fictícias, em exercícios de audição, ou até pessoas, em programas de Rádio ou de Televisão. Podem, por fim, ser propostas no módulo de imersão, no qual podem ouvir guias ou a população local dos sítios que visitam.

Segundo Fisher *et al.* (1990), o objectivo das actividades de audição pode ser duplo, isto é, pode ser para treinar determinados aspectos linguísticos, por exemplo, a pronúncia de determinados sons, e/ou para treinar a compreensão de enunciados orais na sua globalidade. Este último tipo de actividades de compreensão oral, normalmente, não se esgotam em si próprias, como Littlewood (1996/1998) aconselha, sendo propostas, em seguida, em particular no módulo misto, actividades de recolha selectiva de informação que vai ser usada a seguir. Na nossa opinião os EILCs devem proporcionar actividades que ajudem a atingir cada um destes dois objectivos.

As actividades de **recepção escrita**, ou de **leitura**, devem ser propostas nos três módulos, dadas as potencialidades didácticas deste tipo de actividade. A leitura é uma actividade muito rica, tem muitas potencialidades pedagógicas e permite trabalhar várias competências (Bentolila, 1991). No contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira, a leitura de textos verbais é uma actividade particularmente rica, pois proporciona ao aluno o acesso a formas de contar histórias (textos narrativos), a formas

de expressar os sentimentos (textos líricos) e a formas de reagir nas situações em que a vida nos coloca (texto dramático); proporciona-lhe o acesso a conteúdos informativos (textos informativos) e científicos (textos científicos) e a ‘formas de fazer’ (textos utilitários e funcionais); proporciona-lhe o contacto com o mundo exterior (textos jornalísticos) e com os outros (textos literários, cartas e mensagens escritas); mostra-lhe a forma como se estrutura uma língua (estrutura variável em função do tipo de texto) e a forma como ela procede à modelização do mundo envolvente (patente, por exemplo, no vocabulário dessa língua - veja-se a título ilustrativo o caso particular da palavra portuguesa ‘saudade’); põe, finalmente, o aluno em contacto com níveis de língua distintos, com estruturas linguísticas variadas e com vocabulário específico relativo a uma determinada área temática. A leitura de textos verbais é, pois, uma actividade com muitas potencialidades pedagógicas e permite desenvolver várias competências, podendo praticar-se vários tipos de leitura consoante o objectivo a atingir (Antão, 1997).

Assim, somos de opinião que estas podem ser propostas no módulo de ensino presencial, no qual os alunos podem ler textos de várias tipologias, bem como folhetos e publicidades. Podem ainda ser propostas no módulo misto, no qual os alunos podem ler textos de jornais, revistas, folhetos, publicidades, programas, horários, textos literários, jogos linguísticos lúdicos, páginas Web, ementas, receitas de culinária (as quais permitem, não só trabalhar vocabulário específico, mas também conteúdos gramaticais – Vigneron, 1995), letras de canções e outros. Podem, por fim, ser propostas no módulo de imersão, no qual os alunos podem ler folhetos informativos, disponibilizados nos postos de turismo locais e nos museus, horários e ementas, entre outros.

Fisher *et al.* (1990) consideram a possibilidade de exploração do texto escrito em três fases, centradas no ‘antes do texto’ no ‘dentro do texto’ e no ‘para além do texto’. Na primeira fase desenvolvem-se actividades de motivação e de antecipação relativamente ao conteúdo e forma do mesmo. Na segunda desenvolvem-se actividades de leitura exploratória, para ficar com uma ideia geral do conteúdo e forma do texto, e, eventualmente, de leitura integral ou selectiva, esta última consistindo na leitura de apenas a(s) parte(s) do texto que interessa ver com pormenor. Na terceira fase

desenvolvem-se actividades de recriação da informação trabalhada nas fases anteriores e/ou de expressão de juízos de valor e da opinião pessoal sobre o conteúdo presente/analísado no texto em trabalho. Globalmente, nos módulos presencial e misto podemos trabalhar estas três fases, podendo, por vezes, ser saltada a primeira quando queremos jogar com o factor surpresa.

As actividades de **recepção do audiovisual**, ou de visionamento, podem ser, fundamentalmente, propostas no módulo de autoaprendizagem dirigida, no qual os alunos podem visionar publicidade, reportagens, vídeos, curtas-metragens e videoclips. Podem também ser propostas no módulo de imersão, no qual os alunos podem visionar vídeos explicativos e promocionais, mostrados nas instituições que visitam, e, uma vez por semana, é proposta uma actividade opcional de visionamento de uma longa-metragem portuguesa.

As actividades de **interacção oral**, ou de conversação, podem ser propostas nos três módulos do curso, quer com os colegas de turma, quer com o docente quer com os monitores quer com a população local das instituições e locais que visitam. Castro & Cabrera (2004: p.55) são de opinião que as actividades de interacção oral, que as autoras designam por ‘produção oral’ ou ‘*output*’, potenciam a fluidez, favorecem a tomada de consciência sobre o seu próprio domínio da língua e das lacunas existentes, permitem a comprovação de hipóteses e desenvolvem a consciência metalinguística, apresentando-se como excelentes oportunidades de aprendizagem:

“(…) existe sobrada evidencia de que el *output* provoca cambios en los procesos psicolingüísticos que llevan al aprendizaje de la lengua. Es decir, la producción de lengua da lugar a procedimientos como la codificación gramatical y la monitorización, que llevan a los aprendices o bien a prestar especial atención al *input* para encontrar una solución o bien a explorar sus propios recursos para resolver sus dificultades lingüísticas. Así, el *output* constituye una herramienta fundamental para fomentar, por un lado, la interacción entre los factores internos del estudiante (su propia competencia interlingüística) y los factores externos (el *input* posterior, la interacción y la intervención pedagógica) y, por otro, la interacción entre los propios estudiantes, la cual puede llevar a una reflexión de carácter metalingüístico.”

Fisher *et al.* (1990: p.193) distinguem quatro tipos de actividades que desenvolvem a capacidade de interacção oral:

- “● Actividades em que um dos interlocutores tem informação que o outro não tem e de que precisa.
- Jogos comunicativos (...).
- Simulações, actividades em que os participantes podem actuar sendo «eles próprios» ou assumindo papéis sociais.
- Actividades integradas no trabalho de projecto.”

Dada a modalidade intensiva dos EILCs e a sua curta duração não nos parece tão adequada a actividade de trabalho de projecto, mas consideramos muito adequadas as restantes três. Assim, no módulo presencial propomos, fundamentalmente, o primeiro tipo de actividade e simulações; no módulo misto propomos os três primeiros tipos de actividades e no módulo de imersão propomos actividades de interacção oral com docente/monitores, colegas e população autóctone, com a função que o aluno considerar pertinente, por exemplo, para esclarecer dúvidas, para pedir informações, para expressar a sua opinião, para fazer um pedido ou qualquer outra.

Puren (2008: p.162), tomando como critério o das operações cognitivas, esquematiza um conjunto de actividades de aprendizagem de uma língua e as respectivas técnicas de operacionalização que traduzimos e reproduzimos na tabela 2.6. Somos de opinião que todas as actividades referidas por Puren são extremamente importantes para a aprendizagem de uma língua, por isso, no curso propomos também actividades de cada um dos níveis mencionados, sendo que o módulo presencial privilegia as actividades de memorização e de compreensão; o misto privilegia as de automatização e de assimilação e o de imersão, as de assimilação.

Tabela 2.6 – Síntese elaborada por Puren (2008) das actividades de aprendizagem de uma língua.

ACTIVIDADES DE APRENDIZAGEM	
Níveis	Técnicas
Memorização	Repetição/reprodução
Compreensão	Conceptualização/aplicação
Automatização	Estímulo/resposta
Assimilação	Reutilização em novos contextos

2.1.8. Materiais/suportes de aprendizagem

Os **materiais**, ou recursos, ou textos, ou materiais de ensino/aprendizagem, ou suportes de aprendizagem, são, segundo Martinez (2007), suportes básicos ou de apoio a esse processo. Segundo a definição dada pela própria Comissão Europeia¹⁷⁸, os recursos serão constituídos por todos os materiais concebidos especificamente para o ensino e a aprendizagem de uma língua bem como por materiais autênticos na língua-alvo.

No âmbito da didáctica das línguas, o conceito de ‘materiais autênticos’ é um conceito que semanticamente se opõe ao conceito de materiais didácticos, ou ‘materiais artificiais’, ou materiais concebidos especificamente para fins pedagógicos. Segundo Carvalho (1993: p.119), pode ser considerado material autêntico todo aquele que não foi adaptado, simplificado ou criado exclusivamente para ser utilizado em contexto formal de aprendizagem, isto é, trata-se de material comum, produzido para um público comum e que reflecte um contexto situacional e cultural próprio. Em oposição a este tipo de material, surge o material pedagógico ou didactizado, o qual, esse sim, foi criado ou adaptado, expressamente, para uma determinada situação de aprendizagem, em função de um determinado nível de conhecimentos e para ser usado por um público de alunos, no contexto de uma determinada área disciplinar. Em suma, estes materiais ou textos

¹⁷⁸ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc26_en.htm, consultado em 01-03-2010.

(qualquer sequência discursiva, falada e/ou escrita, que os alunos recebem, produzem ou trocam, segundo o *QECR*¹⁷⁹) podem ser materiais ou documentos autênticos, os *realia*, ou seja, materiais que não foram manipulados com fins pedagógicos, como textos de vários tipos – verbais, pictóricos ou mistos – publicidade, desdobráveis, material impresso, um objecto, um vídeo, um programa televisivo, um programa de Rádio, um tema musical, um jogo, ou quaisquer outros materiais multimédia (disponíveis ou off-line); ou podem ser marcadamente didactizados, ou seja, especificamente construídos para serem usados num processo de ensino/aprendizagem, como um dicionário, um dicionário de verbos, uma gramática, um manual, um caderno de exercícios, uma listagem de vocabulário ou uma ficha de trabalho.

Os primeiros têm a vantagem de não se lhes associar conotações didácticas, portanto, em princípio, serão mais motivantes; de serem verdadeiramente representativos de um universo situacional e cultural reais, logo não transmitem estereótipos redutores; de mergulharem de imediato o receptor na voragem comunicativa de uma determinada língua; portanto, são linguisticamente muito ricos e variados. Os segundos podem ser construídos com base numa moldura conceptual muito rígida e previamente bem definida e, por isso, têm a vantagem de poder ter o tamanho e o formato desejados; o grau de complexidade pretendido; representar uma situação comunicacional e/ou cultural muito específica; constituir-se como um *corpus*, onde se verifica um número significativo de ocorrências de um determinado conteúdo gramatical; destinar-se a um público com características muito próprias e de poder ir introduzindo o aluno de forma progressiva em situações comunicacionais gradualmente mais complexas. A utilização de ambos é muito vantajosa porque uns compensam as limitações dos outros, complementando-se mutuamente, e porque permitem por à disposição dos alunos uma maior variedade de materiais de aprendizagem, o que só pode ser enriquecedor do ponto de vista didáctico, linguístico e cultural.

Galisson (1980) distingue também dois tipos de materiais/recursos a usar no contexto da didáctica das línguas, os ‘materiais sociais’ e os ‘materiais escolares’, que

¹⁷⁹ *QECR*, 2001: p.30 e 136.

correspondem, sensivelmente, aos documentos autênticos e aos materiais didactizados que referimos atrás, acrescentando, porém, uma distinção entre o material propriamente dito e o seu emprego ou utilização. Para este autor, aos materiais pode ser dado um uso social ou um uso escolar, por exemplo, quando os alunos usam uma receita de culinária para fazer um bolo estão a dar-lhe um uso social, quando a usam para fazer o levantamento das formas verbais e para identificarem o tempo e modo em que estão conjugadas estão a dar-lhe um uso escolar. Somos de opinião que no contexto dos EILCs devemos equilibrar estes dois usos, podemos dar um uso social aos materiais, quando, por exemplo, no módulo misto pedimos que leiam sobre um tema para sobre ele se informarem e para partilharem com os colegas a informação que recolheram, e um uso escolar quando, por exemplo, no módulo presencial pedimos que leiam um texto para ficarem familiarizados com um determinado campo semântico.

Um dos relatórios de pesquisa e desenvolvimento do CELV, já anteriormente citado e analisado por nós¹⁸⁰, é um dos documentos publicados pelas Edições do Conselho da Europa que aborda a questão dos recursos, ou suportes didácticos, que integram todos os materiais que podemos utilizar para facilitar a aprendizagem de uma língua. Este documento adopta como critério de organização dos recursos o critério perceptivo, ou seja, as formas como são percepcionados esses recursos. Assim, seguindo este critério, distingue quatro tipos de recursos, os produtos visuais, os áudio, os audiovisuais e as TIC, considerando todos estes materiais ou recursos adequados e com potencialidades para desencadear a aprendizagem de línguas. Somos de opinião que os quatro tipos de recursos devem ser usados nos EILCs.

O documento “Motivating europeans to learn languages – Executive summary”¹⁸¹, complemento da brochura *LINGO, 50 Manières de Motiver l’Apprentissage des Langues*¹⁸², ambos também já anteriormente por nós mencionados e analisados, elenca um conjunto de oito recomendações, que, embora dirigidas aos

¹⁸⁰ *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l’Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique*¹⁸⁰, 2004.

¹⁸¹ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc441_en.pdf

¹⁸² http://www.europe-education-formation.fr/docs/Label-Langues/lingo_fr.pdf

promotores de línguas e à Comissão Europeia com vista a futuras acções, são também pertinentes para organizadores de cursos de línguas e para os seus professores. Uma dessas recomendações¹⁸³ é a de que deve ser dada prioridade na aprendizagem de línguas a materiais, métodos e ambientes de aprendizagem criativos e inovadores que inspirem entusiasmo e vontade forte de aprender.

Dada esta moldura conceptual, na nossa opinião, no contexto dos EILCs, a escolha dos materiais deve obedecer a um conjunto de *critérios* de escolha que esclarecemos em seguida.

- Na senda de Galisson (1980), achamos que devem ser privilegiados ‘materiais sociais’, *realia*, documentos ou *materiais autênticos* que um falante nativo da língua portuguesa escutaria, leria ou utilizaria na sua vida do dia a dia, tais como, uma canção, um programa de Rádio ou Televisão, um videoclip, publicidade, folhetos informativos, provérbios, contos (Benito, 2002), textos de revistas e jornais nacionais, formulários, portais e páginas disponíveis na Internet para qualquer internauta e fotografias. Parece-nos que estes materiais autênticos são mais relevantes e mais motivadores para os alunos porque fornecem exposição à língua e ao seu funcionamento (Debaisieux, 2000), não têm conotações escolares e pedagógicas e permitem perceber aspectos concretos da cultura portuguesa, como, por exemplo, figuras do desporto, da música, da literatura, a culinária nacional, hábitos e costumes dos portugueses, e outros. Parece-nos, ainda, que a utilização destes materiais coloca desde logo os alunos numa situação comunicativa autêntica porque os confronta, eventualmente, quer com estruturas linguísticas básicas quer com estruturas linguísticas complexas quer com vocabulário elementar quer com vocabulário específico de uma determinada área, que é exactamente o que acontece na comunicação com autóctones e na situação de aula das unidades curriculares que estes alunos vêm frequentar em Portugal na sua instituição de acolhimento.

¹⁸³ *Op. cit.*: p.9.

Especificamente, no que diz respeito às fotografias, apesar de estas não serem acompanhadas de texto verbal, elas ajudam a despoletar a comunicação e a desenvolver a competência linguística, como refere Sférian (1995: p.206).

“(…) la photo est vraiment un instrument privilégié pour amener les apprenants à explorer leur imaginaire, à s’exprimer, à faire appel à leur imagination, etc., en même temps qu’ils perfectionnent leur maîtrise du français écrit (et aussi oral). ”

Muller (2009) é de opinião que a actividade de exploração de uma fotografia ou de uma imagem numa aula de língua conduz os alunos à construção colectiva do sentido da mesma e à sua interpretação de forma interactiva e faculta a possibilidade de aprender a interagir e a debater na língua em aprendizagem.

- Além dos materiais autênticos, pensamos que não devem ser descurados *materiais* mais *didactizados*, quer materiais didácticos de referência quer materiais didácticos adaptados ou construídos, sobre estruturas linguísticas ou sobre vocabulário. Assim, consideramos que é útil usar materiais didácticos de referência, em suporte de papel ou digital, como dicionários monolíngue e bilingue, gramática, dicionário de verbos ou conjugador, pronunciador, fichas de trabalho ou de exercícios, questionários de interpretação, listagens de vocabulário, bem como os recursos disponíveis no Centro Virtual Camões¹⁸⁴, no CMC Project¹⁸⁵ e no Lingu@net Europa¹⁸⁶.

- Parece-nos oportuno escolher *materiais* que, simultaneamente, *reflectam* determinados aspectos da *cultura portuguesa*, abordem *temas* das áreas científicas em que os cursos de formação inicial dos alunos se inserem e permitam trabalhar *estruturas linguísticas* próprias para o nível dos EILCs de que nos ocupamos. De entre todos os materiais com estas potencialidades, concedemos um destaque especial aos oriundos dos meios de comunicação impressos, nomeadamente, à imprensa, que no âmbito do estudo das línguas é um recurso didáctico imprescindível. As principais vantagens (Porro,

¹⁸⁴ <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

¹⁸⁵ <http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/default.htm>

¹⁸⁶ <http://www.linguanet-europa.org/plus/welcome.htm>;

<http://cvc.instituto-camoes.pt/recensinar/plnm.html>

2005) da utilização de materiais como artigos de jornais ou de revistas residem no facto de eles fornecerem um retrato da realidade contemporânea de um país e de uma cultura; de mostrarem múltiplas perspectivas e pontos de vista sobre uma mesma questão, assunto ou tema; de permitirem uma análise de conteúdo mais fácil do que materiais veiculados por outros meios em tempo real, como a TV; de ser um suporte de texto adequado para trabalhar as capacidades de compreensão de mensagens verbais e de busca selectiva de informação, bem como de ser um bom ponto de partida para um debate ou uma mesa redonda; e, finalmente, uma das mais importantes vantagens reside no facto de muitos jornais e revistas estarem disponíveis online. Marques (2005) é de opinião que os ‘documentos mediáticos’ são portadores de traços culturais, patenteiam imaginários colectivos e ampliam os traços marcantes da sociedade que os produz e onde circulam, daí o seu interesse para a DLE.

- Pensamos, também, que devem ser oferecidos materiais atractivos, quanto ao *aspecto visual*; diversificados, quanto à *tipologia*, e interessantes, quanto ao *conteúdo*.

Quanto ao *aspecto visual*, para o módulo de ensino presencial clássico sugerimos materiais não demasiado extensos, coloridos e com imagens insólitas e inesperadas. Para o módulo de autoaprendizagem dirigida sugerimos materiais coloridos, criativos, atractivos, inesperados, interactivos e multimédia.

Quanto à *tipologia*, para ambos os módulos propomos tipologias diversificadas, que vão desde a publicidade, ao artigo de jornal, ao folheto, à imagem, à fotografia, à canção, ao provérbio, à ementa, à lista de compras e outros, isto é, propomos o uso de recursos visuais, áudio, audiovisuais e das TIC.

Quanto ao *conteúdo*, para ambos os módulos sugerimos materiais cujo tema possa ser potencialmente do agrado da faixa etária que frequenta o curso. Parece-nos que para esta camada interessarão temas relacionados, entre outras áreas, com desporto, saúde e boa forma física, turismo, música, cinema, leitura, outras actividades de ocupação de tempos livres e temas relacionados com a área científica dos cursos de formação inicial que os alunos frequentam nos países de origem.

Por fim, propomos que, em algumas das actividades ou num momento inicial da aula, se faça um *uso social dos materiais autênticos*, preservando a sua função original. Por exemplo, seleccionar receitas de culinária tipicamente portuguesas para experimentar em casa ou ler um artigo de revista sobre uma novidade tecnológica para ficar a par das descobertas tecnológicas mais recentes. Isto, porque consideramos que o uso social destes materiais proporciona aos alunos um contacto informal com a língua escrita portuguesa, com um determinado tipo de texto e com vocabulário específico, o que só pode ser favorável para a aprendizagem da mesma e para facilitar uma reflexão sobre os aspectos linguísticos e/ou culturais aos quais os alunos vão sendo sensíveis à medida que com eles se deparam.

Todavia, também, achamos que deve ser proposta aos alunos uma *utilização escolar dos mesmos materiais*, por exemplo, pegar num texto informativo, centrar-se num determinado excerto e modificá-lo, passando todas as frases da voz passiva para a voz activa. Isto porque consideramos que, embora estejamos de acordo que tem que ser o próprio aluno a construir uma representação pessoal do modo de funcionamento de uma determinada língua, essa representação pessoal pode ser auxiliada e estimulada pela representação pessoal que o próprio docente dela tem.

2.1.9. Avaliação

Qualquer processo de ensino/aprendizagem formal de línguas supõe uma avaliação periódica, que pode ser do próprio processo de aprendizagem ou/e dos resultados obtidos, em termos qualitativos e/ou quantitativos, mesmo que o objectivo dessa avaliação seja apenas tomar consciência da distância entre os objectivos atingidos e os estipulados à partida e não ‘classificar’ (Ribeiro, 1991).

Segundo Esch (2000: p.123), a avaliação é imprescindível e pode ter uma tripla função.

“(…) l’évaluation doit être un outil de progression dans la connaissance du domaine, un outil de meilleure prise en compte des apprentissages induits, ainsi qu’une occasion de développer l’autonomie.”

Portanto, segundo a autora, a função principal da avaliação não deveria ser classificar ou medir o nível atingido, isto é, o ‘produto’ (Vieira e Moreira, 1993), mas sim constituir-se como um instrumento mais de aprendizagem, de consciencialização das aprendizagens realizadas, de autonomização ao nível processual, de ‘regulação/monitoração/controlo’ desse mesmo processo (Vieira e Moreira, 1993), logo a avaliação deveria ser, preponderantemente, formativa.

Sendo o diagnóstico (Ribeiro, 1991) ou a monitoração processual as funções principais da avaliação, os meios ou instrumentos da mesma podem ser testes, mas também outros, como os trabalhos individuais ou de grupo, a observação directa, a discussão, os questionários, as listas de verificação e, até, os diários ou os cadernos dos alunos (Vieira e Moreira, 1993).

Deste modo, no contexto dos EILCs, considerando que:

- sendo o grupo/turma constituído por alunos tão heterogéneos entre si, não haveria uma progressão homogénea;
- cada indivíduo desenvolve determinadas estratégias de aprendizagem pessoais, em função do seu grau de desenvolvimento das competências plurilingue, pluricultural e de aprendizagem autónoma de línguas;
- o nível sociocultural, as experiências de vida, o ritmo psicológico e intelectual, a capacidade de trabalho, as necessidades linguísticas, a motivação e o tempo disponível para dedicar à aprendizagem da língua portuguesa determinam as aprendizagens realizadas;
- e concordando com a posição de Galisson (1980), achamos que, ao invés de o professor estar excessivamente preocupado em quantificar a progressão dos alunos, o produto, se deveria centrar mais na análise, por observação, das necessidades individuais de cada um e no auxílio à tomada de consciência pessoal e individual

relativamente às suas próprias dificuldades e necessidades, de modo a ajudar os alunos a desenvolverem a sua capacidade de autoavaliação e de metacognição.

Parece-nos, pois, mais útil uma avaliação e uma autoavaliação formativa contínua das aprendizagens, que forneça ao professor e a cada aluno uma visão realista dos problemas ainda não ultrapassados e das metas já atingidas, para poder redireccionar o processo de ensino/aprendizagem em função das necessidades individuais de cada aluno.

Cotterall (2008) é de opinião que este tipo de avaliação tem várias vantagens, nomeadamente, permite aos alunos avaliarem a eficácia da sua comunicação, aumentarem a consciência sobre o processo de aprendizagem, mostra-lhes os possíveis objectivos da aprendizagem de línguas e pode aumentar a motivação, além de que, se os alunos não reflectirem sobre as razões dos erros que cometem e das dificuldades comunicativas que têm, estarão sempre dependentes da heteroavaliação para avaliarem os seus progressos. A mesma autora debruça-se sobre as condições que deve ter o ambiente de aprendizagem para favorecer a autoavaliação e aponta a possibilidade de personalizar a aprendizagem, a corresponsabilização, a reflexão sistemática sobre a mesma, a possibilidade de experimentação de materiais, de estratégias e de indicadores da aprendizagem bem como de escolha e, finalmente, o apoio do docente, dos companheiros e de documentos teóricos.

Ora, parece-nos que na estrutura de EILC que propomos, especificamente na estrutura do módulo misto, podem ser criadas as condições necessárias para potenciar a autoavaliação e para ajudar a desenvolver o processo de autorregulação na aprendizagem da língua portuguesa.

Todavia, porque também nos parece pertinente que a frequência de um EILC proporcione certificação ao público que o frequentou, também encaramos a hipótese de se fazer a avaliação sumativa das aprendizagens através de um teste, que pode medir as competências trabalhadas, especificadas no respectivo programa. Para a construção de um teste de avaliação, parecem-nos de grande utilidade as linhas de orientação¹⁸⁷ ou directrizes para uma boa prática na avaliação das línguas, fornecidas pela EALTA

¹⁸⁷ <http://www.ealta.eu.org/documents/archive/guidelines/Portuguese.pdf>

(European Association for Language Testing and Assessment¹⁸⁸), bem como a proposta de estrutura do DIPLE (Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira)¹⁸⁹, do Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira¹⁹⁰, da Universidade de Lisboa, que confere os respectivos certificados e diplomas em Portugal e em 39 outros países.

Como já referimos atrás, a UE criou e disponibilizou excelentes instrumentos que podem, perfeitamente, ajudar a levar a cabo o processo de autoavaliação, tais como, testes de autoavaliação de competências linguísticas e instrumentos de registo das mesmas competências. Também já referimos que o módulo de autoaprendizagem dirigida, ao ser distribuído através de uma plataforma onde é autorizado o acesso à Internet, permite disponibilizar aos alunos que frequentam o EILC quer testes simples de autoavaliação, como o fornecido pelo próprio *QEER*¹⁹¹, ou em organismos/instituições/programas europeus que testam competências linguísticas e que oferecem gratuitamente essa testagem – como, por exemplo, DIALANG¹⁹² que é um programa que permite fazer em catorze línguas diferentes uma avaliação de capacidades nos domínios da leitura, expressão escrita, audição, estruturas e vocabulário – quer instrumentos de registo como o *Portfolio* ou o *Passaporte Europeu das Línguas*.

Na obra *Portfolio Europeu de Línguas – Guia para Professores e Formadores*, os seus autores, Little & Perclová, referem a opinião de vários professores de línguas, participantes num projecto-piloto, entre 1997-2000, de utilização do PEL, nos vários níveis de ensino, em quinze países da Europa, que consideram que a utilização deste instrumento pedagógico em contexto escolar intensifica a motivação dos alunos e aumenta a sua capacidade de organizarem o próprio estudo e de reflectirem sobre a forma como aprendem línguas, o que, inevitavelmente, acabará por lhes desenvolver também a capacidade de aprendizagem autónoma de línguas. Os mesmos autores são também, eles próprios, de opinião que a utilização do PEL pode melhorar bastante a

¹⁸⁸ <http://www.ealta.eu.org/>

¹⁸⁹ <http://www.alte.org/members/portuguese/portuguese/diple.php>

¹⁹⁰ <http://www.fl.ul.pt/unidades/centros/caple/principal.htm>

¹⁹¹ *QEER*, 2001 : p.53-55, disponível em http://www.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf .

¹⁹² <http://www.dialang.org/portuguese/index.htm>

motivação dos aprendentes, pode ajudá-los a desenvolverem a sua capacidade de autorreflexão e de autoaprendizagem, bem como a valorizarem as aprendizagens informais feitas fora do limite da sala de aula¹⁹³.

Nós próprias, somos também de opinião favorável à utilização do PEL no contexto dos EILCs, pelas razões apontadas atrás e, em particular, porque a sua utilização nos permitirá sensibilizar os alunos destes cursos para determinados aspectos, tais como:

- Sensibilizá-los para a importância das escalas europeias comuns de competência, disponíveis no *QECR*, e cujo conhecimento os poderá ajudar a ter uma consciência mais nítida e mais explícita das várias componentes do domínio de uma língua e das suas próprias competências em cada uma dessas componentes.
- Mostrar-lhes a função de relatório de competências linguísticas e interculturais que desempenha, funcionando como documento comprovativo de competências, passível de ser apresentado, por exemplo, a uma entidade empregadora. Ora, se os alunos tiverem consciência que a aprendizagem da língua portuguesa que estão a realizar, embora decorra das necessidades imediatas que eles têm de a dominar para poderem viver no país e nele estudar, se pode tornar numa mais valia em termos de mercado de trabalho e de empregabilidade, certamente estarão mais motivados para despende energia para a dominar.
- Sensibilizá-los para a multiplicidade de formas existentes para aprender línguas, em contexto formal, no âmbito do próprio curso, mas também e, sobretudo no caso deles, em contextos informais, como ouvindo Televisão, lendo os meios de comunicação social, interagindo verbalmente com colegas e amigos, observando os falantes autóctones e tantas outras, porque, frequentemente, os aprendentes de línguas têm uma visão muito formal e redutora da aprendizagem das mesmas, considerando que apenas aprendem quando estão em sala de aula a fazer actividades linguísticas formais (Ellis, 2008), e têm muito pouco desenvolvida a capacidade de autoaprendizagem das mesmas. Com a utilização do PEL, será mais fácil conduzi-los à reflexão sobre as múltiplas formas e situações de aprendizagem de línguas e sobre

¹⁹³ *Op. cit.* : p.22.

os benefícios que podem colher do facto de viverem no próprio país onde se fala a língua que aprendem.

- Sensibilizá-los para a importância de adquirir competências linguísticas numa determinada língua, mesmo que essas aquisições se resumam apenas a uma competência limitada ou parcial, porque, em muitos casos, não é preciso ter um domínio de todas as competências (compreender quando ouve e quando lê ou fazer-se entender quando fala ou quando escreve) para conseguir comunicar, como é o caso dos alunos espanhóis, que podem falar ou escrever em espanhol e ser entendidos pelos professores que com eles trabalham, mas que se não conseguirem compreender o que ouvem e o que lêem em língua portuguesa dificilmente acompanharão com sucesso as aulas que vêm cá frequentar.
- Finalmente, pensamos que a utilização do PEL nos permitirá, ainda, sensibilizá-los para a importância da competência intercultural e para a multiplicidade de formas de a desenvolver, em especial quando se está a viver junto da comunidade cujos hábitos e costumes tentamos conhecer.

No que diz respeito ao *Passaporte de Línguas Europass*, na nossa opinião, apesar de não ser tão pormenorizado como o PEL, sendo mais sucinto e passível de ser mais rapidamente preenchido, tem a vantagem de a sua utilização não exigir tanto tempo, o que pode ser um aspecto a ter em conta dado que a duração dos EILCs é muito breve. Portanto, caso escasseie o tempo para dedicar à divulgação e à utilização do PEL, pode, perfeitamente, usar-se em sua substituição o *Passaporte de Línguas Europass*, uma vez que este permite atingir, praticamente, os mesmos objectivos que o primeiro.

Assim, e tendo em conta as considerações anteriores, propomos que no módulo de ensino presencial clássico sejam dados a conhecer estes dois instrumentos de autoavaliação e de registo aos alunos, em suporte de papel, para que se familiarizem com eles e compreendam como funcionam. Propomos também que no módulo de autoaprendizagem dirigida os alunos sejam incentivados a procurar, através da Internet, os mesmos documentos na versão da sua língua materna, bem como lhes sejam

disponibilizados na plataforma os endereços electrónicos onde estão disponíveis em linha na sua versão em língua portuguesa.

Em suma, a nossa proposta de organização dos EILCs de língua portuguesa de nível II i) tenta reger-se por *princípios orientadores* coerentes com as teorias do ensino/aprendizagem que configuram a nossa filosofia da educação, com a política educativa linguística europeia, nomeadamente com as directivas do *QECR*, com as propostas actuais da DLE e com as potencialidades das TIC no contexto de aprendizagem de LE; ii) tenta ser uma resposta adequada às características e às necessidades do *público* que os frequenta; iii) propõe o desenvolvimento de *competências comunicativas* de que estes alunos necessitam para realizarem com sucesso o seu período de mobilidade no país de acolhimento, na esfera do social, do escolar e do privado; iv) tenta seleccionar as *metodologias* que nos parecem mais adequadas para desenvolver essas competências e para atingir os objectivos propostos, dentro de um quadro metodológico eclético e escolhido também com base nas técnicas/procedimentos que melhor têm resultado na nossa prática neste mesmo contexto; v) tenta propor *conteúdos* adequados ao nível do curso e pertinentes para as necessidades, idade e esfera de acção do seu público; vi) tenta privilegiar as *actividades/tarefas* de ensino/aprendizagem que nos parecem as mais próprias e as mais eficazes para atingir os objectivos definidos no contexto destes cursos; vii) tenta escolher os *recursos* mais diversificados, mais funcionais e mais atractivos, para que o curso se configure motivante e viii) tenta propor a tipologia de *avaliação* que se nos afigura em consonância com a formatação que propomos.

2.2. ESTRUTURAÇÃO DO MÓDULO BLENDED LEARNING DO EILC

2.2.1. Modelo conceptual

Sangrá & Sanmamed (2004: p.80) distinguem quatro fases na incorporação das TIC nas universidades, a de *equipamento*, a de *capacitação tecnológica*, a de *capacitação pedagógica* e a de *avaliação*. A primeira fase corresponde à consciencialização das equipas de direcção da instituição da necessidade de dotar a mesma das ferramentas básicas tecnológicas de informação e comunicação. A segunda corresponde à consciencialização de que os professores têm que adquirir conhecimentos básicos relativos ao uso das ditas tecnologias. A terceira corresponde ao desenvolvimento da capacidade de usar as TIC com finalidade formativa, no âmbito das disciplinas que lecciona ou dos cursos que ministra. A última corresponde a uma fase de avaliação dos procedimentos já experimentados, com a finalidade de determinar quais são as práticas mais adequadas, o que é que funciona melhor e pior e o que é que os alunos mais valorizam no processo de utilização das TIC com finalidade formativa.

Na opinião dos autores referidos, algumas instituições de ensino superior chegaram já à segunda fase e poucas terão chegado à terceira e à quarta. No nosso caso, realizámos um percurso pelas quatro fases e estamos, agora, a propor um modelo de EILC de nível II e de um dos seus módulos, enformado pela reflexão pedagógica e pelos resultados da avaliação da dita proposta.

Garrison & Vaughan (2008: p.71-83) apresentam, a título de exemplo, vários cenários de disciplinas e cursos universitários, uns mais breves e outros de maior envergadura, que redesenharam a sua estrutura de modo a transformá-los num '*blended learning design*'. Um dos exemplos referidos é de um curso de Comunicação e de Escrita, que reduziu o número de aulas presenciais para um terço e que passou a oferecer uma hora semanal de tutoria, feita por um assistente ('*teaching assistant*'), acesso individual ao professor, colaboração entre pares, disponibilização de recursos e de materiais e um fórum de discussão com exemplos de artigos e de projectos. Esta nova

estrutura, segundo os autores, resultou em maior satisfação para todas as partes envolvidas i) maior flexibilidade e conveniência para os alunos, incentivando-os, ainda, a serem mais activos no seu processo de aprendizagem no período entre cada aula presencial e ii) para a instituição retorno do investimento económico inicial de instalação de equipamento em virtude de serem necessários menos docentes.

Estes exemplos dados pelos autores citados originaram a ideia de propormos um **sistema misto de distribuição dos EILCs**, com uma componente presencial face a face e uma outra de aprendizagem em ambiente virtual. Aliás, Garrison & Vaughan (2008: p.146-147) são de opinião que os alunos do ensino superior reconhecem o valor das tecnologias na aprendizagem mas também não querem prescindir da orientação dada por um professor na modalidade face a face:

“In fact, it has been shown that higher education students are not totally swayed by technology and do have a discerning perspective about technology. (...). The coauthor of a recent study on students and technology stated that students «want to be linked in the network, but they want a lot of face-to-face time» (Kravik, 2005). Moreover, students want this interaction not as an «extra» tagged onto the «normal» workload.”

Assim, pensámos que poderíamos reduzir o número de horas de aula presencial face a face e de propor, como complemento, um módulo de aprendizagem electrónica. Este módulo traria mais disponibilidade ao(s) docente/monitores para fazerem um acompanhamento individual dos alunos, complementaria o módulo presencial, proporcionando prática e aplicação de conteúdos, e permitiria adaptar o processo de ensino/aprendizagem às necessidades e gostos individuais de cada aluno.

Graham (2006: p.11) considera que a modalidade BL (*blended learning*) pode ocorrer, entre outros, **ao nível do curso** e **ao nível das actividades**, como já referimos no capítulo anterior, o que nos fez ocorrer a ideia de propor que a estrutura dos EILCs de nível II pudesse contemplar esta modalidade nos dois níveis referidos. Assim, já propusemos atrás para os EILCs nível II, neste mesmo capítulo, a modalidade ‘*course-level blended*’, em que um módulo é presencial face a face, outro é preponderantemente virtual e um terceiro é de imersão, e agora propomos a modalidade ‘*activity-level*

blended’ no módulo misto do EILC, que contem actividades com elementos face a face e elementos CM (*computer mediated*). Na senda do mesmo autor, que distingue três categorias de sistemas *blended learning* (*enabling blends*’, *enhancing blends*’ e *transforming blends*’), já explicadas no capítulo anterior, propomos que o módulo misto dos EILCs de nível II ofereça uma aprendizagem mista, em que a realizada em ambiente virtual reforce a aprendizagem em ambiente presencial face a face e incentive e autorize a aprendizagem em autonomia.

Propomos que no módulo misto do EILC as **TIC** e a **Internet** sejam usadas como **recurso de aprendizagem**, mas como ferramentas e não como um fim em si. Dejean & Tea (2002: p.151) são de opinião que a utilização didáctica da Internet no contexto da aprendizagem de uma língua estrangeira não pode ser um fim em si mesma, sob pena de criar um sentimento de desorientação ao aprendente face à profusão de possibilidades de navegação:

“Les moyens technologiques qui permettent une grande individualisation et une forte autonomie peuvent mettre les usagers en difficulté car ces dispositifs demandent aux apprenants une attitude active, une implication importante et des compétences différentes par rapport à celles qu’ils utilisent habituellement. Ce changement d’attitude est difficile à gérer et les tuteurs doivent intervenir pour établir la confiance et stimuler l’initiative afin de permettre une prise en charge par les apprenants de leur propre apprentissage.”

Além do sentimento de desorientação, uma pesquisa descontrolada e caótica na Internet poderá acarretar resultados desastrosos, ou inundando os internautas de páginas que podem até nem ser adequadas (por exemplo, ao nível, aos objectivos e em termos de qualidade discursiva) ou não disponibilizando nenhum recurso pertinente em virtude de uma pesquisa deficiente ou do escasso desenvolvimento das competências digitais dos usuários. Pelas razões apontadas, somos de opinião que estas ferramentas devem ser usadas mas que tem que ser o professor a estabelecer um fio condutor nas actividades que pretende que os alunos realizem para que não se desorientem e para que a aprendizagem não seja afectada por esse desnorte de navegação à vista e sem percurso traçado. Mercedes (2008) é de opinião que quando os alunos trabalham na Rede necessitam perceber muito claramente a forma como têm que se organizar, a forma

como é suposto trabalharem e como foi feita a distribuição de tarefas, pois, caso contrário, isso repercutir-se-á de forma muito negativa no processo de aprendizagem.

A propósito da necessidade de orientação facultada por um professor ou por um tutor num ambiente virtual de aprendizagem de línguas em autonomia, Pâquier & Veltcheff (2002: p.160), ao fazerem um balanço do funcionamento do CAA do Centro Cultural e de Cooperação Linguística franco-alemão de Brême, no norte da Alemanha, entre 1996 e 2001, concluem, entre outras coisas, que os aprendentes que frequentam o centro encaram com muita apreensão a ausência de um professor que conduza o processo de aprendizagem da língua e que demonstram estar ainda muito apegados à ‘relação tradicional professor/aluno’.

“(…) si l’individualisation de l’apprentissage est l’aspect le plus attrayant pour notre public, tout un pan de la responsabilisation en matière d’apprentissage est assez mal perçu et en partie rejeté. L’autonomisation attire donc a priori par le libre choix des horaires, du rythme de travail, de la liberté en matière de contenus (détermination des objectifs et choix du matériel d’apprentissage) mais parallèlement l’apprenant aspire à un guidage très pointu.”

Todavia, apesar dessa orientação do professor, somos de opinião que deve sempre ser deixada alguma margem de liberdade para que cada aluno possa optar pelo trabalho de que mais gosta e que melhor convém às suas necessidades de aprendizagem.

Oliveira (2004: p.76) cita B. Butler (1997) para retomar dele uma modelização dos usos educativos da Web mais recorrentes em sala de aula, nomeadamente, nas modalidades de ferramenta para: ‘trazer o mundo para a aula’, ‘suportar actividades na aula’ e ‘abrir a aula ao mundo’. Perante estas três possibilidades, parece-nos que no módulo misto do EILC poderemos aproveitar a **Web** para **trazer o mundo lusófono à sala** e poderemos aproveitar a plataforma para propor um conjunto de actividades na aula, desempenhando aquela uma função de suporte. No entanto, para evitar reacções adversas que, segundo Pedreño (2004: p.56), os usuários da Rede por vezes parecem ter em contexto de aprendizagem, vamos proceder à criação de pontes entre o presencial e o virtual, sugerindo que a turma se junte numa mesma sala, durante um determinado

período de tempo, para realizar uma aula virtual e, simultaneamente, interagir com colegas e com docente/monitores.

A nossa preocupação em estabelecer pontes entre o presencial e o virtual resulta da necessidade que sentimos de articular ambas as modalidades, dado que conhecemos alguns resultados menos positivos de implementação de aprendizagem inteiramente através de tecnologias digitais. Dondi, Haywood, Lowyck, Mancinelli & Proost (2004) referem o projecto *SPOT PLUS*¹⁹⁴, levado a cabo por seis parceiros, SCIENTER (Coord.), ESIB – The National Unions of Students in Europe (AT), COIMBRA GROUP (BE), FIM NEUES LERNEN (DE), EDINBURGH UNIVERSITY (UK), KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN – UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN (BE) e ÅBO AKADEMI (FI), que teve como objectivo avaliar os pontos de vista dos alunos em relação ao papel e ao potencial das TIC no ensino superior, isto é, como usavam os estudantes europeus as TIC nos seus estudos e quais as suas opiniões sobre o potencial destas ferramentas para os ajudar a aprender. Os questionários deste projecto foram respondidos no período entre o Verão e o Inverno de 2002, por 1 847 alunos, oriundos maioritariamente de países do norte da Europa. A análise dos resultados permitiu concluir que, na generalidade, os alunos conseguem utilizar as TIC para realizar um trabalho individual (processamento de texto) e para comunicação assíncrona (*e-mail*); conhecem menos bem ferramentas de apresentação (Power Point); dominam razoavelmente a pesquisa em bases de dados online; estão familiarizados com foros de discussão online e com a frequência de disciplinas que usam uma página Web (com materiais de aprendizagem para descarregar, exercícios de avaliação, trabalhos online e funcionalidades comunicativas); mas não parecem estar habituados a usar espaços virtuais de aprendizagem nem a videoconferências. Fica também patente que nas universidades tradicionais as aplicações informáticas (online) para ajudar no processo de aprendizagem do estudante ainda estão em fase de ser incluídas. Entre outras, os mesmos autores (2004: p.106) apontam, ainda, algumas conclusões que foi possível deduzir deste estudo:

¹⁹⁴ <http://www.spotplus.odl.org/>

“Percepción positiva de las diferentes ventajas que las TIC pueden aportar al aprendizaje y a la enseñanza.
Preferencia por métodos presenciales y materiales impresos por encima de los métodos de las TIC.
Resistencia al aprendizaje con las TIC por ser demasiado complejo.
Preferencia por métodos de aprendizaje colaborativos más que individuales.”

Ainda sobre as opiniões dos alunos em relação ao potencial das TIC e da Internet para os ajudar a aprender, Oliver *et al.* (2006: p.507) referem que alguns estudantes não gostam de trabalhar sozinhos com mediação do computador, porque sentem desconforto e que a aprendizagem não é produtiva; em contrapartida, outros consideram extraordinário o facto de poderem trabalhar ao seu próprio ritmo e com intervenção mínima do professor.

Tardif (2002: p.24) é de opinião que a integração plena das tecnologias em contextos formais de aprendizagem depende de algumas condições, nomeadamente, e passamos a citar:

“Une intégration réussie des technologies dans un milieu formel d’éducation et de formation exige la mise en place d’environnements pédagogiques maximalistes, la prise en compte de nombreuses conditions d’apprentissage et des interventions axées sur les fonctions de consultation, de communication et de production de ces technologies.”

Também nós achamos que o módulo misto que propomos para os EILCs deve oferecer um ‘**ambiente pedagógico maximalista**’ bem como propor condições de aprendizagem em que as TIC sejam usadas, basicamente, com ‘funções de consulta e de produção’.

Bates (2004: p.40-45) distingue quatro modelos possíveis na organização de um curso que faça uso das TIC, o modelo ‘*Llanero Solitario*’, o modelo ‘*Desarrollo de cursos de boutique*’, o modelo ‘*Desarrollo de materiales colegiados*’ e o modelo ‘*Gestión de proyectos*’, dependendo a escolha do modelo do contexto e da complexidade do programa. Independentemente do modelo escolhido, ele terá que incluir um modelo estrutural, uma opção relativamente aos meios tecnológicos, criação e distribuição de conteúdo, apoio ao estudante, avaliação do estudante, avaliação e manutenção do curso.

O primeiro é um modelo em que o professor trabalha sozinho na reconceptualização da organização de um curso em que são introduzidas as tecnologias. Este modelo exige ao professor um grande investimento de tempo e de esforço, porque o obriga a replanificar o curso, a escolher a sua estrutura organizacional, os seus modelos pedagógico e tecnológico, a escolher e organizar o conteúdo, a escolher os meios de comunicação com e de apoio aos alunos, os métodos de avaliação e a zelar pela sua manutenção, realizando todo este trabalho em solitário. No entanto, na opinião de Bates (2004), este modelo é muito importante e essencial para propiciar a inovação e para demonstrar o potencial das TIC na educação.

O segundo modelo é realizado por uma unidade de instrução e de apoio, composta por um profissional que faz a assessoria a cada professor, sendo uma espécie de curso ‘por medida’, organizado em função das necessidades que o professor indica.

O terceiro é um modelo levado a cabo por vários educadores/professores/investigadores, que produzem e desenvolvem materiais colectivos para serem disponibilizados em linha ou como produto multimédia. Estes materiais poderão, depois, ser usados por vários professores da mesma área científica em cursos diversificados.

O último modelo tem uma envergadura diferente dos anteriores, é coordenado por um director e reúne vários especialistas, cada um com saberes e habilidades específicas, que trabalham em conjunto para produzirem um produto final, que pode ser um CD-Rom, uma página Web, uma simulação virtual, um sistema especializado ou um curso.

No nosso caso, dado o contexto de investigação em que nos movemos, em virtude de limitações temporais e de financiamento, acabámos por optar pela solução mais económica mas também a mais trabalhosa, o **modelo ‘Llanero Solitario’**, tendo todo o curso sido planificado e organizado por nós próprias. No que concerne o modelo estrutural, escolhemos o modelo *blended learning*, propondo que um dos módulos do EILC seja uma mistura de ensino/aprendizagem face a face e virtual; quanto aos meios tecnológicos, propomos que este módulo seja distribuído através de uma plataforma LMS, acessível através de computadores e de uma *intranet*; quanto aos conteúdos, propomos que sejam usados, preponderantemente, conteúdos de acesso livre na Internet;

no que diz respeito ao apoio ao estudante, propomos que seja presencial/síncrono e realizado pelo próprio docente e por monitores ou, eventualmente, virtual/assíncrono através do quadro da sala de aula da plataforma; quanto à avaliação dos alunos, propomos que ela seja, preferencialmente, formativa e realizada por eles mesmos; finalmente, no que concerne a avaliação e a realização da manutenção do curso, propomos que a primeira seja feita no final do mesmo pelo docente e pelos alunos que o frequentaram e que a segunda seja feita pelo próprio docente, durante e imediatamente antes do início do mesmo.

Naturalmente, o modelo conceptual (design e organização) do módulo de autoaprendizagem dirigida que propomos foi influenciado e criado a partir das propostas das teorias tecnológicas (Bertrand, 2001 e Oliveira, 2004), quer da tendência sistémica quer da tendência hipermediática, e a partir das propostas das teorias ‘*blended learning*’ ou ‘*blended teaching and learning methodologies*’ (Jordan, Carlile & Stack, 2008: p.227-241) de organização de cursos.

Como já dissemos atrás, no capítulo 1, a **tendência sistémica** (Bertrand, 2001) propõe a estruturação das situações formais de aprendizagem em sete passos, como mostramos na figura 2.11; a **tendência hipermediática** (Bertrand, 2001) propõe cinco princípios estruturantes, como mostramos na figura 2.12.

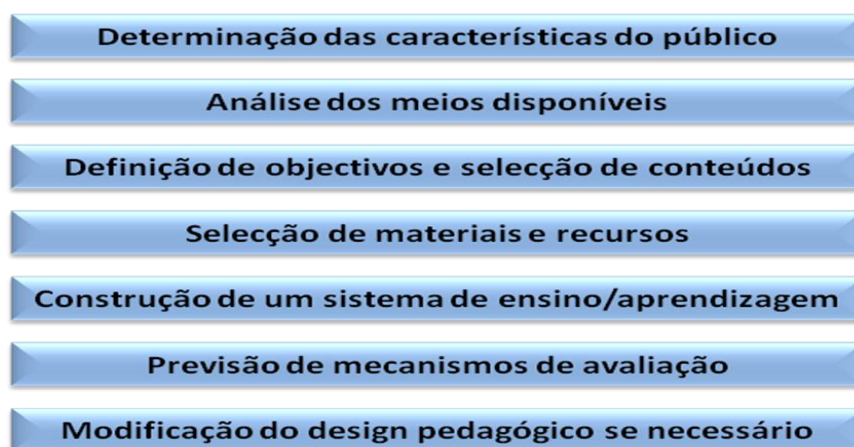


Figura 2.11 – Design pedagógico de um curso que utiliza tecnologias educativas.

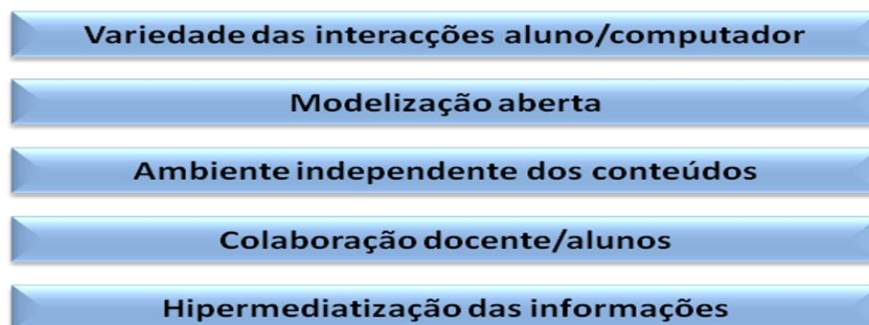


Figura 2.12 – Design pedagógico de um curso que utiliza ambiente hipermediático.

Quando reflectimos sobre a estrutura mais adequada para os EILCs, no capítulo 1, começámos por analisar as características do público a que estes se destinam e por reflectir de uma forma muito realista sobre os meios ao nosso dispor, só, depois, procedendo à construção do programa do curso, definindo objectivos, seleccionando conteúdos, definindo as metodologias de ensino/aprendizagem, escolhendo actividades, materiais e recursos, prevendo mecanismos de avaliação e prevendo mecanismos de modificação da estrutura a meio do curso, se assim fosse considerado necessário. É claro que esta reflexão foi feita sobre todo o curso e, em particular, sobre o módulo de autoaprendizagem assistida. Quando reflectimos, especificamente, sobre a estrutura deste último módulo, tentámos encontrar um modelo que proporcione um ambiente de aprendizagem audiovisual e de interactividade entre os alunos e as tecnologias, tomando os primeiros tomar decisões em relação à sua própria aprendizagem; um envolvimento activo dos alunos na selecção de materiais e de conteúdos disponíveis; comunicação e trabalho em colaboração com docente e monitores e, finalmente, uma resposta efectiva às necessidades, estilos e interesses individuais de cada aluno.

Garrison & Vaughan (2008: p.107) são de opinião que a **escolha do modelo conceptual** pode ser determinada pela resposta às seguintes **questões**:

- a) O que é que quer que os seus alunos saibam quando completarem o curso de *blended learning*?
- b) Que tipo de actividades que integrem componentes presenciais e virtuais pode propor?
- c) A que meios pode recorrer para avaliar essas actividades integradas?
- d) Como é que as TIC vão ser usadas para suportarem o modelo misto de aprendizagem?

Ora, no caso dos EILCs de nível II, a) queremos que os alunos consigam compreender o que ouvem e o que lêem quando estudam, que consigam comunicar e interagir verbalmente com colegas, professores e população local e que conheçam algo da cultura portuguesa; b) podemos propor conteúdos linguísticos e culturais novos na componente presencial e podemos propor actividades de prática, de aplicação e de recuperação ou de alargamento na componente virtual; c) podemos recorrer a heteroavaliação realizada pelo professor na componente presencial e a heteroavaliação e autoavaliação na componente virtual; d) é necessário uma plataforma LMS para alojarmos o módulo de autoaprendizagem assistida e é necessário um computador com acesso à Internet para cada aluno ou para cada par, no pior cenário.

Porro (2005), ao enumerar, de forma não exaustiva, as características desejáveis das **ferramentas educativas** – conceito que para ele significa o conjunto das tecnologias usadas para ensinar e que ele usa também como sinónimo de materiais curriculares que suponham a utilização de uma qualquer tecnologia ou de ‘*virtual learning objects*’ –, destaca, entre outras, a possibilidade que estas deverão ter de: se adaptarem aos diferentes **ritmos** de aprendizagem dos alunos, o que pressupõe a existência de um conjunto de actividades com graus de complexidade variados que permita diferentes ‘itinerários’ ou ‘rotas de navegação’ que o professor ou o aluno irão seleccionando consoante as necessidades deste último; incorporarem **propostas globais de trabalho**, que possam ser complementadas com conteúdos que os alunos vão trabalhar noutras áreas; serem **variadas** no que concerne ao **formato** e aos **conteúdos**; desenvolverem a **autonomia** e proporcionarem momentos de autoaprendizagem e de incorporarem dinâmicas que incentivem o **trabalho de grupo**. É ainda de destacar que estas ferramentas educativas podem recorrer a hipertextos e a hipermédia – sendo o primeiro um texto com enlaces e hiperligações para outros textos e o segundo um texto com enlaces e hiperligações para outros textos, imagens, gráficos, bases de dados, obras de referência, conversores ou outros – o que permite um alargamento incalculável de acesso a informação, caso o utilizador a necessite ou dela se queira inteirar. Ora, se pensarmos no paradigma de ensino tradicional e no suporte informativo complementar

que este paradigma preferencialmente usava, o livro, verificamos que as potencialidades das novas ferramentas educativas são comparativamente muito mais diversificadas e incomensuráveis.

Singh (2003), ao reflectir sobre as características desejáveis dos cursos *blended learning*, toma como ponto de partida o conhecido esquema octogonal¹⁹⁵ de Badrul Khan – professor da George Washington University e investigador na área do planeamento, gestão e design de cursos *e-learning* – para enumerar os aspectos que devem ser tidos em conta no processo de organização de um **ambiente virtual de aprendizagem significativo**. Segundo Singh (2003), cada uma das faces do referido esquema aponta para um conjunto de aspectos que têm que ser tidos em conta para que seja possível a construção de um ambiente de aprendizagem com essas características.

O primeiro conjunto de aspectos referidos por Singh (2003) é de carácter institucional e engloba a reflexão sobre a **capacidade da instituição** de usar essa forma de ensino/aprendizagem e sobre a **disponibilidade de conteúdos e de infraestruturas**. O segundo é relativo a aspectos pedagógicos e inclui a análise dos **conteúdos programáticos**, dos **objectivos** e das necessidades reais dos alunos. O terceiro é de carácter tecnológico, abarcando a listagem das **tecnologias** necessárias para criar o ambiente formativo desejado. O quarto é relacionado com o design da interface que vai ser usada para distribuir o curso e liga-se, naturalmente, de uma forma muito próxima às questões tecnológicas. O quinto prende-se com a **avaliação** da modalidade de curso escolhida, de modo a se poder ter *feedback* em relação às aprendizagens realizadas pelos alunos. O sexto é relativo a questões de **gestão interna** da modalidade de curso escolhida. O sétimo diz respeito aos **recursos** que vão ser disponibilizados aos alunos e a sua forma de organização, bem como a formas de **tutoria** dos alunos. Finalmente, o oitavo prende-se com **aspectos éticos**, tais como, por exemplo, a diversidade cultural e a nacionalidade dos alunos.

Na senda dos autores que acabámos de citar, mas propondo um modelo triangular mais sintético, García (2007: parte 1, cap. 2) defende que qualquer programa de formação

¹⁹⁵ <http://bookstoread.com/keynote/english.ppt>

ou qualquer curso que inclua a modalidade *e-learning* tem que definir claramente a sua **estrutura organizacional**, o seu **modelo pedagógico** e o seu **modelo tecnológico**.

Não nos parece difícil proceder à integração dos dois modelos que acabamos de referir, pois que a estrutura organizacional inclui os aspectos de carácter institucional e de gestão interna da modalidade de curso escolhida; o modelo pedagógico abarca aspectos de carácter pedagógico, naturalmente, e, ainda, os relativos à avaliação, aos recursos e a questões éticas; o modelo tecnológico inclui, obviamente, aspectos tecnológicos e os relacionados com o design da interface.

Bersin (2004) enumera oito critérios que considera que devem ser tidos em conta no momento da escolha de uma estrutura *blended learning*: 1) o **tipo de programa** que se deseja, 2) os **objectivos** culturais, 3) o **público-alvo**, 4) o **orçamento**, 5) os **recursos**, 6) **tempo/duração**, 7) os **conteúdos** e 8) os **meios tecnológicos**. Ora, parece-nos que também não é difícil integrar estes oito critérios no modelo de Garcia (2007), sendo que o tipo de programa e o orçamento integram a estrutura organizacional; os objectivos, o público-alvo, os recursos, o tempo e os conteúdos integram o modelo pedagógico e os meios tecnológicos o modelo tecnológico.

Assim, tendo em conta os dois modelos mencionados e os critérios de Bersin (2004), mas privilegiando o modelo de García (2007), que propõe subcategorias nem sempre coincidentes com as Singh (2003), e a nossa própria interpretação de todos vamos passar a explicar o modelo do módulo de autoaprendizagem dirigida que propomos.

Para facilitar a exposição – evitando a repetição de alguns aspectos –, e porque nos parece oportuno juntar a explicação da estrutura organizacional com a explicação do modelo tecnológico do módulo misto, vamos organizar este ponto do presente capítulo em dois grandes momentos, no primeiro, explicamos em simultâneo a estrutura organizacional e o modelo tecnológico do módulo e, no segundo, explicamos o modelo pedagógico que propomos para o mesmo, com base na estrutura que utilizámos no EILC de Fevereiro de 2009, o qual serviu de amostra para a componente prática do nosso trabalho.

2.2.2. Estrutura organizacional e modelo tecnológico

A estrutura organizacional e o modelo tecnológico que propomos para este módulo misto do EILC vão beber a sua essência ao modelo de ensino/aprendizagem ‘*blended learning*’ ou modelo misto de aprendizagem, designação que, numa primeira fase, segundo Singh (2003), nomeia um modelo de ensino/aprendizagem que combina aulas tradicionais presenciais com a modalidade de *e-learning*, ou de autoaprendizagem em meio virtual. Como já dissemos, propomos que este módulo seja um módulo de autoaprendizagem dirigida/orientada pelo docente do EILC. Portanto, não só propomos que a estrutura do EILC de nível II seja *blended learning* – com aprendizagem presencial face a face num dos seus módulos, com aprendizagem virtual no módulo misto e com aprendizagem por imersão no terceiro módulo –, mas também propomos que no próprio módulo misto se mantenha a mesma **estrutura híbrida**, pois propomos que nele se faça, em simultâneo, aprendizagem presencial e virtual.

Basicamente, os **princípios** que presidem à estruturação deste módulo prendem-se com i) a necessidade de proporcionar hipóteses de escolha aos alunos – relativamente às aprendizagens que pretendem realizar e relativamente às actividades/tarefas que querem levar a cabo – ii) e com a necessidade de lhes proporcionar materiais linguísticos atraentes e diversificados – que lhes permitam desenvolver competências de compreensão, de textos orais e escritos, e de expressão, oral e escrita, e de interacção, e que os mantenham motivados. Para que o módulo assuma estas características, parece-nos que deve decorrer em horário fixo, numa sala de informática da instituição que ministra o EILC, na qual se juntam todos os alunos da turma, o docente e um ou dois monitores, para participarem numa aula distribuída através de uma plataforma, instalada na *intranet* da instituição.

Sendo que a nossa proposta é de que o módulo ofereça um número significativo de aulas, superior ao número de aulas do curso, de entre as quais os alunos vão escolhendo uma cada tarde para trabalhar, também é possível que o aluno possa trabalhar sozinho e

em autonomia nas aulas sobranes, onde quiser, depois do horário lectivo e, até, depois de concluir o curso. Portanto, ao contrário da estrutura organizacional do módulo de ensino presencial, que é bastante rígida, que obriga toda a turma a realizar o mesmo tipo de trabalho, a **estrutura organizacional** do segundo módulo é bem mais **flexível**, pois permite aos alunos escolherem o trabalho que querem realizar, corresponsabilizando-os no seu próprio processo de aprendizagem e na escolha das estratégias de aprendizagem de que mais gostam.

A tomada de decisão de utilizar uma ferramenta como uma plataforma de gestão da aprendizagem no módulo misto do EILC supõe a existência de determinados **recursos tecnológicos** sem os quais seria impossível a sua concretização. É necessário/recomendável que a instituição que ministra o curso disponha de: *i)* uma sala de informática com um número de computadores igual ao número de participantes, *ii)* acesso à Internet, *iii)* uma rede de *intranet*, *iv)* uma plataforma e *v)* auscultadores e microfones.

Encontramos múltiplas **plataformas** à nossa disposição no mercado (Monti & San Vicente, 2006, Domínguez, 2007, e Rodríguez, 2009), como, por exemplo, a *WebCT* (Ross & Gage, 2006), a *Blackboard*, a *Lótus Learning Space*, a *Docent*, a *IntraLearn*, a *COSE – Creation of Study Environments*¹⁹⁶, *Colloquia* e muitas outras, nem todas elas pagas, como é o caso da *Moodle* e da *DoceboLMS*, que são ‘*open source*’ e, portanto, de utilização gratuita. Podemos encontrar a descrição de algumas das mais utilizadas plataformas de mediação da educação em linha existentes a nível mundial no espaço *EduTool*¹⁹⁷ (mantido pela WCET - *Western Cooperative for Educational Telecommunications*). Bersin (2004) é de opinião que não existe uma plataforma perfeita e que pelo facto de a estrutura *blended learning* ser recente ainda não existe nenhuma plataforma que seja a solução ideal para esta estrutura, mas que, no fundo, o que é necessário é que a plataforma escolhida seja capaz de distribuir o curso, de controlar o processo e de emitir relatórios.

¹⁹⁶ <http://www.staffs.ac.uk/COSE/>

¹⁹⁷ http://www.edutools.info/item_list.jsp?pj=4

No nosso caso, não se nos pôs o problema da escolha da melhor ou da plataforma mais adequada, pois a instituição a que pertencemos, Instituto Politécnico de Castelo Branco, tem já um ambiente formativo personalizado, que é uma plataforma estandardizada, instalada por uma distribuidora de plataformas. Por seu turno, cada uma das escolas que integram este instituto, nomeadamente a nossa, Escola Superior de Educação, tem também, à disposição de alunos e docentes um ambiente formativo personalizado, a Plataforma Teleformar.net. Esta foi, pois, a plataforma que usámos, uma vez que já estava disponível, que é a plataforma com a qual estamos familiarizada e uma vez que ela é capaz de distribuir o módulo misto do EILC, permite controlar o processo e emite relatórios. Vamos, agora, então, passar à explicação da forma como está estruturada a plataforma que usámos no curso que foi objecto de estudo da nossa investigação.

A **Plataforma Teleformar.net** (para ter acesso a uma descrição mais detalhada consulte-se o anexo 3) não permite acesso livre a qualquer navegador. Para entrar na plataforma, o aluno tem que nela estar inscrito, bem como estar inscrito numa das unidades curriculares nela alojadas. No nosso caso, os alunos do EILC entram na plataforma inserindo um nome de usuário e uma palavra-passe (ambos fornecidos pelo coordenador da plataforma), depois de inscritos e validados pelo docente do curso. Nessa plataforma encontram uma ‘unidade curricular’, intitulada *Português Língua Estrangeira – Nível B1*; acedem a essa ‘unidade curricular’ e nela encontram duas salas: a ‘Sala de Aulas Virtual’ e a ‘Sala dos Professores’.

A ‘Sala de Aulas Virtual’ é um espaço de trabalho vocacionado para os alunos. Têm acesso a esta sala todos os alunos inscritos, pelo Coordenador da plataforma, numa determinada disciplina ou unidade curricular, se o respectivo docente assim o autorizar. Também o docente pode entrar na sala de aulas virtual e criar “Fóruns” e equipas de trabalho, participar em “Chats” e escrever mensagens no Quadro ou enviar mensagens de correio electrónico para os alunos inscritos na respectiva unidade curricular. Esta sala estrutura-se como explicamos a seguir e a sua configuração é mostrada na figura 2.13. Neste ambiente formativo, os alunos inscritos encontram várias possibilidades de acesso ao trabalho disponível para uma determinada data; podem, por exemplo, escolher ‘O

que estudar hoje?’ ou seleccionar ‘Módulos e Exercícios’ (enlace a partir do qual acedem ao ‘módulo’ do respectivo dia). Também podem participar em ‘Fóruns’, ‘Chats’ e ‘Trabalho em Grupo’. Finalmente, os alunos podem escolher ‘Mediateca Virtual’ e ter acesso aos seguintes enlaces: ‘Actualizações’, ‘Pesquisar’, ‘Material Didáctico’, ‘Material Multimédia’, ‘Perguntas Frequentes’, ‘Bibliografia Suplementar’, ‘Glossário’, ‘Sites de Interesse’ e ‘Artigos e Tutoriais’.

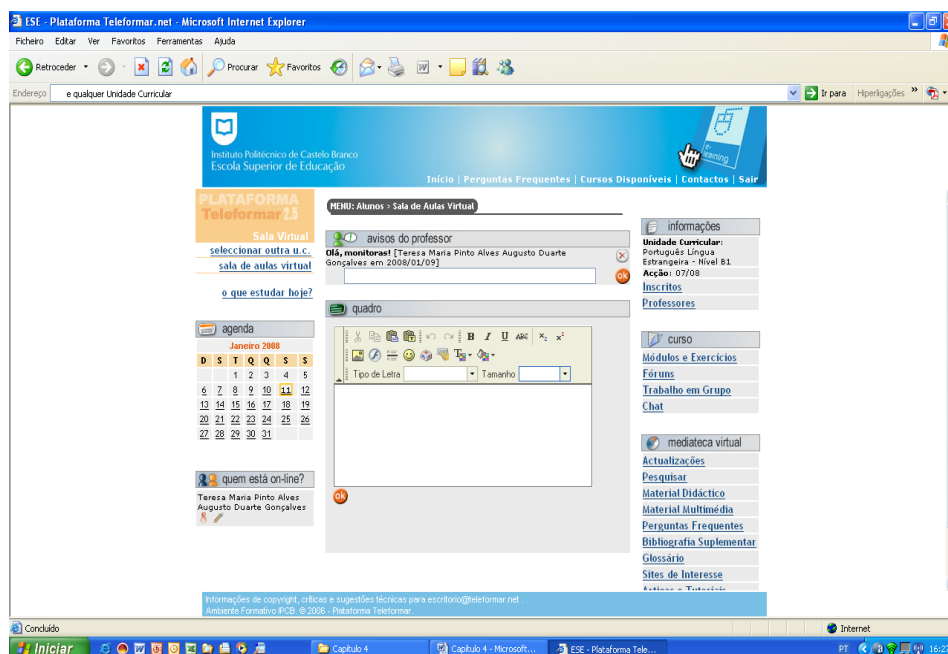


Figura 2.13 – Interface da Sala de Aulas Virtual.

A ‘Sala dos Professores’ é reservada aos docentes das disciplinas inscritas na plataforma pelo Coordenador da mesma e é a partir desta sala que se procede à introdução de conteúdos didácticos para a turma que vai usar este ambiente formativo, no âmbito de uma determinada unidade curricular.

Sendo que esta plataforma é usada em todas as Unidades Orgânicas da instituição a que pertencemos, ela tem que ter uma certa plasticidade para que as estruturas diversificadas das aulas e das actividades das diferentes disciplinas possam encontrar nela

o molde adequado a cada situação. Assim, oferecendo um leque variado de opções, a ‘Sala dos Professores’ está organizada para qualquer tipo de aula, de qualquer unidade curricular, de qualquer área científica. Portanto, não vamos fazer uma descrição exaustiva de todas as possibilidades que esta sala oferece; vamos apenas centrar-nos nas opções que escolhemos para organizar o módulo misto do EILC de que nos ocupamos, correspondente a 45 horas de prática de conversação e de utilização de uma plataforma LMS (isto é, correspondente a cerca de doze aulas com uma duração de, aproximadamente, três horas cada), opções essas que nos parecem ser as mais apropriadas para ajudar os alunos a atingirem os objectivos definidos atrás para o referido módulo.

Antes de especificarmos a estrutura organizacional que propomos para este módulo, gostaríamos de alertar para os **problemas** que, eventualmente, podem surgir num módulo desta natureza, dependente de ambientes virtuais de aprendizagem e do acesso livre à Internet. Pensamos que é muito importante que o docente responsável pelo curso tenha plena consciência de que usar uma plataforma e permitir acesso livre à Internet, além de necessitar os recursos materiais já enumerados atrás, pode também acarretar vários problemas de carácter prático sobre os quais é preciso pensar bem como ter soluções alternativas para o caso de esses problemas ocorrerem. Podem ocorrer problemas de acesso à Internet, na velocidade de acesso e de navegação nos sítios Web onde estão alojados os materiais/recursos; os materiais/recursos, pela volatilidade dos sítios Web, podem, entretanto, ter sido modificados, desalojados, deixar de ter acesso livre ou podem ter mudado de endereço; os alunos podem aceder a outros sítios Web além dos recomendados e fazer, furtivamente, actividades que nada têm a ver com o contexto de aprendizagem da língua portuguesa; podem, eventualmente, ocorrer outros problemas inesperados e que não somos capazes de prever com antecedência. Portanto, consideramos muito importante que, além de organizar a plataforma que vai utilizar, o docente pense num conjunto de estratégias alternativas que o possam ajudar a solucionar os problemas que já referimos e outros que, eventualmente, possam surgir. Após esta ressalva introdutória, que apesar de óbvia nos parece muito pertinente lembrar, vamos, então, explicar a **estrutura** que propomos para este módulo misto.

Como já dissemos, definimos oito **áreas temáticas** a estudar no módulo misto, como mostramos na figura 2.14. No módulo misto, distribuído através da Plataforma Teleformar.net, a opção que nos pareceu melhor corresponder ao conceito de bloco/dossiê/pasta/unidade didáctica foi a opção ‘módulo’ que essa mesma plataforma oferece. Criámos, então, oito ‘módulos’, organizando-se cada um deles em torno de um tema, incluindo cada ‘módulo’ um número variável de aulas, subordinadas a subtemas diversos, como esquematizamos na figura 2.15.

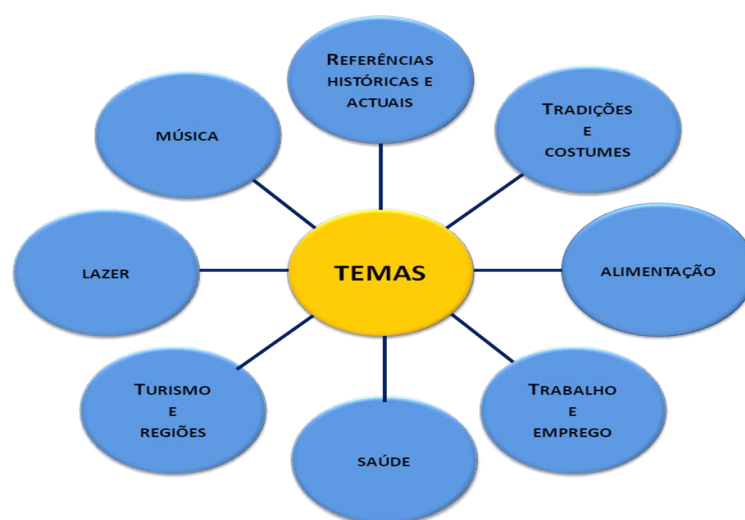


Figura 2.14 – Temas do curso.

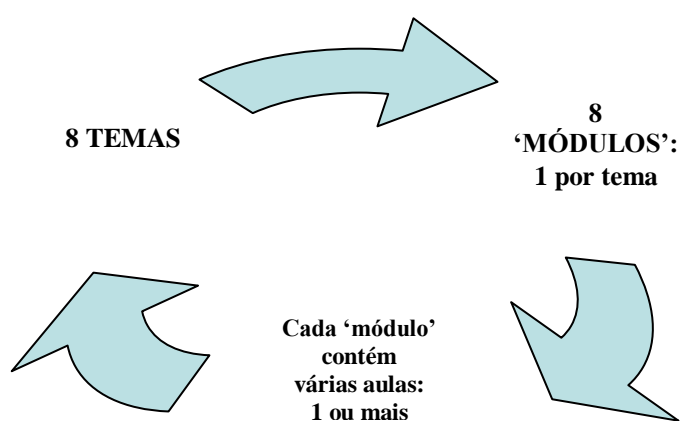


Figura 2.15 – Integração dos temas nos ‘módulos’ da Plataforma.

Na plataforma, em cada um dos ‘módulos’ introduzimos um número variável de aulas, consoante os materiais de que dispúnhamos, subordinando cada aula, ou mais do que uma aula, a cada um dos subtemas definidos previamente por nós, perfazendo um total de sessenta e três aulas (Anexo 4).

No ‘módulo’ I – **Referências históricas e actuais da sociedade e da cultura portuguesas** – para os nove subtemas escolhidos (Tabela 2.7), introduzimos catorze aulas (Tabela 2.8).

Tabela 2.7 – Subtemas do tema 1.

TEMA 1	Referências históricas	A língua portuguesa
		CPLP
		Património e cultura
		Temas de cultura portuguesa
	Referências actuais	Temas de cultura portuguesa
		Imprensa
		Preservação do ambiente
		Personalidades da actualidade
		Cultura contemporânea

Tabela 2.8 – Número de aulas introduzidas na Plataforma.

“Módulos”	Nº de aulas por módulo	Total de aulas
“Módulo” I (9 subtemas)	14	63
“Módulo” II (8 subtemas)	8	
“Módulo” III (3 subtemas)	4	
“Módulo” IV (5 subtemas)	5	
“Módulo” V (5 subtemas)	5	
“Módulo” VI (6 subtemas)	9	
“Módulo” VII (9 subtemas)	15	
“Módulo” VIII (não tem subtemas)	3	

No ‘módulo’ II – **Tradições, usos e costumes portugueses** – para os oito subtemas seleccionados (Tabela 2.9), introduzimos oito aulas (Tabela 2.8).

Tabela 2.9 – Subtemas do tema 2.

TEMA 2	Tradições	Provérbios
		Expressões idiomáticas
		Natal
		Páscoa
		Feiras e Romarias
	Usos e costumes	Artesanato
		Magusto
		Gastronomia

No ‘módulo’ III – **Alimentação** – para os três subtemas definidos (Tabela 2.10), introduzimos quatro aulas (Tabela 2.8).

Tabela 2.10 – Subtemas do tema 3.

TEMA 3	Alimentação saudável
	Alimentação/compras
	Receitas de culinária

No ‘módulo’ IV – **O mundo do trabalho e do emprego** – para os cinco subtemas eleitos (Tabela 2.11), introduzimos cinco aulas (Tabela 2.8).

Tabela 2.11 – Subtemas do tema 4.

TEMA 4	Voluntariado
	Anúncios de emprego
	Candidatar-se a um emprego
	Centros tecnológicos
	Consumo

No ‘módulo’ V – **Saúde** – para os cinco subtemas integrantes (Tabela 2.12), introduzimos cinco aulas (Tabela 2.8).

Tabela 2.12 – Subtemas do tema 5.

TEMA 5	Geral
	Em forma
	Medicina natural
	Saúde e beleza
	Alimentação e saúde

No ‘módulo’ VI – **Turismo e tipologia das regiões** – para os seis subtemas constitutivos (Tabela 2.13), introduzimos nove aulas (Tabela 2.8).

Tabela 2.13 – Subtemas do tema 6.

TEMA 6	Turismo
	Geografia de Portugal
	Parque das Nações/Oceanário
	Viagens
	Rotas
	Azulejaria

No ‘módulo’ VII – **Actividades de lazer** – para os nove subtemas escolhidos (Tabela 2.14), introduzimos quinze aulas (Tabela 2.8).

Tabela 2.14 – Subtemas do tema 7.

TEMA 7	Geral
	Cinema
	Teatro
	Televisão
	Rádio
	Leitura
	Escrita
	Decoração
	Diversão

Finalmente, no ‘módulo’ VIII – **Música portuguesa tradicional e contemporânea** – introduzimos três aulas (Tabela 2.8).

Observando as tabelas anteriores, torna-se evidente que, por ‘módulo’, o número de subtemas é variável (o expoente máximo é nove e o mínimo é zero) e o número de aulas muito desigual (indo de um máximo de quinze aulas, no ‘módulo’ VII, a um mínimo de três, no ‘módulo’ VIII), desigualdade numérica esta que se deve à diversidade e quantidade de materiais didáticos de que dispomos e que considerámos que não deveríamos desperdiçar. Contudo, não nos parece que um número de subtemas e de aulas tão variável possa desequilibrar o conjunto, pois, efectivamente, como já tivemos ocasião de referir, o segundo módulo do curso integrará apenas doze aulas práticas.

Do conjunto global das aulas, em anexo no final do capítulo (Anexo 4), foi, então, necessário escolher aquelas que, à partida, vão ser indicadas/sugeridas pelo docente como aulas a trabalhar no período da tarde. Cada uma dessas aulas escolhidas aparecerá disponível na plataforma exclusivamente com a data e as horas previamente definidas para cada aula do módulo misto do curso; todas as restantes estarão ininterruptamente disponíveis durante todo o EILC e, se o docente assim o entender,

durante um período a definir após a conclusão do curso. Na plataforma apenas temos duas opções para definir as aulas introduzidas, ou as indicamos como ‘obrigatórias’ ou as indicamos como ‘opcionais’; assim optámos por definir estas doze como ‘obrigatórias’. Para que os alunos não ficassem confusos com esta classificação, na primeira aula do módulo misto explicámos bem que, embora aparecesse a indicação de aula ‘obrigatória’, era apenas uma sugestão e que eles tinham liberdade para escolher uma outra.

Sendo que todas as aulas foram criteriosamente preparadas por nós, tornou-se difícil a escolha aleatória do conjunto das doze a sugerir, pelo que sentimos a necessidade de definir critérios que nos permitissem privilegiar umas em detrimento de outras. Todos os temas nos parecem interessantes e pensamos que não devemos descartar nenhum deles, além de que decidimos que o tema e subtema trabalhados em cada aula do módulo presencial serão tratados em paralelo em cada aula do módulo misto. Assim, como já explicámos no capítulo 1 e como facilmente se visualiza na tabela seguinte (Tabela 2.15), tentámos fazer uma distribuição equilibrada dos oito temas pelas doze aulas sugeridas no módulo misto.

Tabela 2.15 – Distribuição dos temas e subtemas pela totalidade das aulas recomendadas.

AULAS	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª
TEMAS	A	A	B	B	C	C	D	D	E	F	G	H
SUBTEMAS	A1	A2	B1	B2	C1	C2	D1	D2	E1	F1	G1	H1

Dos vários subtemas à nossa escolha, optámos por aqueles que nos pareceram mais representativos da cultura portuguesa (como o da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e o de figuras relevantes da cultura portuguesa contemporânea, como, por exemplo, Maria João Pires) ou por aqueles que nos pareceram ser mais motivantes para o público com o qual vamos trabalhar, quer porque, normalmente, integram a esfera de interesses desta faixa etária (como, por exemplo, turismo, leitura e música) quer por

abarcarem vocabulário necessário para as situações do quotidiano destes alunos estrangeiros a viverem e a estudarem durante um período de tempo em Portugal (como receitas de culinária e boa forma física e saúde). Das várias aulas sobre cada um destes subtemas acabámos por escolher aquelas que nos suscitaram maior empatia e as que nos pareceram mais ricas e mais diversificadas quanto a: tema, conteúdos, actividades e recursos.

Inserir, já de seguida, no corpo do texto as doze aulas a sugerir aumentaria demasiado o tamanho deste capítulo; por essa razão, apresentamos em anexo (Anexo 5) uma descrição pormenorizada das doze aulas sobre as quais recaiu a nossa primeira escolha. Naturalmente, a estrutura de cada uma destas aulas é sempre passível de ser alterada ao longo do curso, se o docente assim o entender. No nosso caso, ao longo do EILC de Fevereiro de 2009, por razões variadas, introduzimos pequenas alterações nalgumas destas doze aulas a sugerir, como a análise comparativa dos anexos 5 e 4 pode comprovar.

A razão pela qual introduzimos na plataforma um tão significativo número remanescente de aulas, cinquenta e uma no total, prende-se com a necessidade de ter aulas disponíveis sobre os vários temas, para oferecer aos alunos, em alternativa a qualquer uma das doze sugeridas, caso vejamos que não estão interessados num determinado tema ou subtema ou caso vejamos que a sua exploração já foi esgotada ao longo do primeiro módulo do curso. Também queremos proporcionar aos alunos a possibilidade de trabalharem autonomamente, se assim o desejarem, na plataforma, fora da hora das aulas presenciais, motivo pelo qual introduzimos estas aulas remanescentes para trabalharem em regime de estudo autónomo, se eles assim o desejarem.

A estrutura de módulo misto que propomos supõe que cada unidade didáctica possa ter uma extensão variável, dependendo esta última do número de aulas que a constituam, e que cada aula possa ter também uma duração diferente, podendo ser, como já dissemos, de cerca de três horas ou três horas e meia, quando professor(es) e aluno(s) estão copresentes no mesmo espaço, ou apenas de alguns minutos, quando se tratar de aulas assíncronas. Deste modo, poderemos ter unidades didácticas com um

número variável de aulas, maior ou menor, dependendo do tipo de conteúdo e da função didáctica de cada unidade, e, também, aulas com uma duração flutuante, sendo que as aulas recomendadas estão programadas para cerca de três horas e meia.

2.2.3. Modelo pedagógico

Ao reflectir sobre modelos de avaliação de soluções *e-learning*, Rubio (2003) faz referência ao ‘Modelo Sistémico de Vann Slyke *et al.*’ (2003: p.103), o qual apresenta um conjunto de variáveis que devem ser tidas em conta antes da implementação de acções formativas, nomeadamente, as ‘características dos destinatários da formação’ e as ‘**características do curso**’ que se pretende organizar, entre outras, de modo a que as ofertas se adaptem a necessidades reais e efectivas de formação. Já sintetizámos anteriormente as características do público-alvo dos EILCs de nível II, por isso, agora, vamos debruçar-nos apenas sobre as ‘características do curso’, isto é, sobre as características do módulo misto, sobre o seu modelo pedagógico.

García (2007) refere como componentes do modelo pedagógico de um curso (ou de um módulo de um curso, acrescentamos nós) os objectivos/metas/competências, as estratégias/metodologias de ensino/aprendizagem, os conteúdos, as actividades, a modalidade de avaliação e o processo de tutoria. Também nós vamos reflectir sobre estas componentes do modelo pedagógico do módulo misto que propomos para a estrutura dos EILCs, praticamente, pela mesma ordem indicada pela autora citada, depois de fazermos algumas reflexões pedagógicas de carácter genérico.

Sangrá & Sanmamed (2004: p.84) referem que alguns indicadores demonstram que o factor que mais determina o sucesso da introdução das TIC na docência do ensino superior é uma clara definição da **metodologia pedagógica** que os professores usam para as integrar e para facilitar a aprendizagem realizada pelos alunos. Os mesmos autores (2004: p.88) especificam que alguns indicadores demonstram que mais importante do que aquilo que o professor sabe, isto é o volume do seu saber ao nível dos conteúdos, é o método por ele utilizado para facilitar a sua aquisição, compreensão e

integração por parte dos alunos, é a sua capacidade de proporcionar aos alunos os instrumentos de que eles necessitam para progredir, para encontrarem informação relevante, seleccioná-la, interpretá-la e avaliá-la de forma crítica. Pensamos que num EILC, o professor tem que se preocupar com o rigor dos conceitos e das regras que ensina, mas também tem que investir muito na escolha das metodologias mais educadas ao seu público e às suas expectativas de progressão rápida na aprendizagem da língua portuguesa, isto é, na reflexão sobre o modelo pedagógico, quer para todo o curso quer para, em particular, o módulo misto. É essa a reflexão que, agora, nos propomos fazer. Parece-nos que a melhor forma de a começar é lembrando os problemas com que se depara o docente de um EILC, os quais já foram enumerados no capítulo da Introdução deste trabalho, e reflectindo sobre a forma como a utilização das tecnologias nos pode ajudar a solucionar esses problemas.

Ora, a **aprendizagem de uma língua** é um **processo complexo e contínuo** ao longo da vida de um aprendente; em contrapartida, um EILC é um curso intensivo breve, muitas vezes de iniciação absoluta ou parcial. O ideal seria que o EILC criasse condições para os alunos que o frequentam aprendessem a aprender sozinhos, de modo a continuarem o processo depois de o curso terminar. O ideal seria, ainda, que os alunos conhecessem recursos de aprendizagem de acesso livre e fácil, para poderem continuar a utilizá-los depois de acabar o curso sem serem obrigados a fazerem um investimento económico considerável na compra de materiais. O ideal seria, finalmente, que a aprendizagem da língua pudesse ser autodirigida, em termos de escolha de conteúdos/materiais/actividades e em termos de gestão do tempo de aprendizagem, de forma a responder às necessidades individuais e à disponibilidade de cada um para aprender em autonomia. Por outro lado, os alunos que frequentam um EILC têm níveis de aprendizagem da língua portuguesa muito heterogéneos, estilos de aprendizagem diferentes e metas e objectivos de aprendizagem díspares, sendo que o ideal seria que o EILC pudesse dar resposta a esta heterogeneidade, oferecendo um ensino individualizado direccionado para cada perfil de aluno específico.

Na nossa opinião, a utilização das tecnologias num dos módulos do EILC, numa estrutura de *blended learning*, pode dar resposta a todos estes problemas e criar condições para desenvolver a capacidade de aprender a aprender, para aceder livremente a recursos de aprendizagem, para gerir autonomamente a sua própria aprendizagem e para encontrar a oferta de aprendizagem adequada ao seu próprio perfil de aluno.

Jordan, Carlile & Stack (2008) distinguem diferentes tipologias de ‘*blended learning*’, nomeadamente, a **tipologia ‘mixed approach’** na qual há uma combinação flexível de distribuição de conteúdos através de aula frente a frente e do recurso a tecnologias educativas. No módulo misto do EILC propomos que seja usada esta tipologia bimodal de distribuição de conteúdos, realizando-se uma parte da aprendizagem em actividades de conjunto frente a frente, orientadas por docente/monitores, e uma parte da aprendizagem em actividades individuais propostas na plataforma a partir, preponderantemente, de recursos de acesso livre.

Cebrián (2007c: p.37) é de opinião que um mesmo meio tecnológico pode desempenhar várias **funções pedagógicas** numa sala de aula, nomeadamente, atrair a atenção da turma, avaliar uma aprendizagem, criar uma dinâmica na aula, armazenar informação relevante, poupar tempo, apoiar a compreensão de um conceito, motivar pelo domínio do conhecimento e outras. Sendo que o módulo presencial decorre durante o período da manhã, na nossa proposta de estruturação do módulo misto a utilização das **TIC** pretende **introduzir** na aula da tarde uma **metodologia diferente**, de modo a relançar a **motivação** dos alunos para retomarem o trabalho e a introduzir uma nova **dinâmica**, deslocando os alunos para um processo de aprendizagem mais centrado neles próprios e nas escolhas de aula e de actividades que realizam. A disponibilização da correcção de alguns exercícios também permite que as tecnologias desempenhem no módulo misto a função de **facilitação da autoavaliação**, permitindo **poupar tempo**, não só ao aluno que não tem que estar dependente da disponibilidade dos docente/monitores para lhe corrigirem o exercício, mas também aos docente/monitores que ficam libertos dessa tarefa. No mesmo módulo misto, a utilização das TIC facilita o acesso a obras de referência e a consultas, por exemplo, de dicionários, gramáticas,

conjugadores, pronunciadores e bases de dados de provérbios ou de expressões idiomáticas, o que é um **apoio para a compreensão** de uma palavra, de uma expressão ou de uma estrutura linguística.

Janitza (2002) propõe uma **‘naturalização’ da aprendizagem das línguas estrangeiras**. Na sua opinião, este conceito opõe-se ao conceito de ‘escolarização’ e designa uma aprendizagem de tipo ‘natural’, próxima dos usos da língua em contexto social autêntico. Segundo este autor, o recurso às TIC é uma das estratégias possíveis para ‘naturalizar’ essa mesma aprendizagem, quer através da proposta de um trabalho de projecto, por exemplo, explorar uma zona geográfica do país estrangeiro, quer através da exploração oral dos documentos produzidos no âmbito desse trabalho de projecto. Parece-nos oportuno recuperar este conceito de ‘naturalização’ da aprendizagem das línguas estrangeiras avançado por Janitza (2002) e propor que o módulo misto dos EILCs ofereça uma aprendizagem com estas características, especificamente, em parte, a partir da exploração oral de documentos/materiais/recursos autênticos disponibilizados na Internet e distribuídos através da plataforma.

Lebrun (2008: p.66) é de opinião que os métodos pedagógicos para integrar as tecnologias em contexto de aula podem ser centrados no professor ou no estudante. Os primeiros, centrados no professor, privilegiam processos de transmissão, sendo que o tipo de software adequado é o didáctico; de imitação, sendo o software adequado o audiovisual, e de treino, em que as tecnologias servem para praticar e treinar a perícia. Os segundos, centrados no estudante, privilegiam processos de experimentação, sendo que o tipo de software adequado é o de simulação; de criação, a partir do mesmo tipo de software, e de exploração, a partir de um software de tipo enciclopédico.

Transpondo estas técnicas para a integração das TIC em contexto de aula de um curso de língua ou de um EILC, propomos que no módulo misto se recorra a **metodologias centradas no professor** e a metodologias **centradas no aluno**. As primeiras podem privilegiar processos de transmissão de conteúdos linguísticos e culturais, através de recursos multimédia produzidos expressamente para o ensino da

língua e cultura, como cada um dos episódios da série *Falamos Português*¹⁹⁸, por exemplo; de imitação, através de materiais audiovisuais que mostrem pessoas a falar para servirem de modelo, e de treino, através de materiais/recursos/actividades de prática de conteúdos linguísticos trabalhados, como no exemplo anterior. As metodologias centradas no aluno privilegiariam processos de criação, por exemplo de texto escrito, fazendo uso de materiais que funcionariam como modelo e de outras ferramentas, como corrector ortográfico, dicionário e conjugador, e de exploração, a partir de materiais de referência, como os que acabámos de citar para a componente linguística e ainda enciclopédias, artigos de revistas ou de especialidade, páginas de instituições, culturais, sobre aspectos geográficos e turísticos e outros, para a componente cultural.

Cebrián (2007c) é de opinião que o uso das tecnologias em contextos de aprendizagem deve permitir que a mesma seja activa e participativa, orientada para a prática e para a resolução de problemas, apoiada por diferentes recursos e material multimédia complementares entre si, adaptada aos ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos, flexível e autodirigida.

Sangrá & Sanmamed (2004: p.82-83) enumeram mesmo os sete **princípios pedagógicos** que devem presidir a boas práticas do uso das TIC na docência do ensino superior, independentemente do grau de presencialidade ou de virtualidade, o que se adapta perfeitamente à estrutura '*mixed approach*' que propomos para o **módulo misto**. Os princípios são os seguintes, 'comunicação', 'cooperação', 'aprendizagem activa', 'interactividade', 'flexibilidade', 'motivação' e 'personalização'. Segundo o quadro de princípios enumerados pelos autores referidos, a introdução das TIC na docência não deve diminuir o processo de comunicação entre os estudantes e o docente, devendo encontrar-se formas de a proporcionar; deve permitir a cooperação/colaboração entre os alunos; deve permitir e proporcionar uma aprendizagem activa de '*learning by doing*'; deve proporcionar interactividade, no sentido de haver retroalimentação rápida relativamente aos progressos realizados, isto é, devem ser proporcionados *feedback* e correcção imediata, por exemplo de

¹⁹⁸ <http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>

exercícios; deve permitir flexibilidade, no sentido de otimizar e rentabilizar o tempo gasto na aprendizagem; deve aumentar a motivação dos alunos, oferecendo uma maior exposição a problemas que vamos encontrar na vida real; e, por fim, deve permitir um trabalho personalizado, respeitando capacidades e estilos de aprendizagem.

Graham (2006) enumera aqueles que considera serem os seis **aspectos** mais relevantes a ter em conta quando se pretende criar uma modalidade de *blended learning*: ‘o papel da interação presencial’, ‘o papel do nível de autorregulação do aluno/aprendente’, ‘modelos de acompanhamento e de treino’, ‘o acesso a computador e Internet’, ‘a adaptação cultural’ e ‘equilíbrio entre o recurso às inovações tecnológicas e a contenção de custos’. Segundo o autor, a primeira preocupação ao organizar uma modalidade BL deve ser a de decidir qual o peso da interação presencial porque, segundo autores que ele próprio cita, os alunos/aprendentes parecem apreciar muito este tipo de interação. A segunda deve incidir sobre o poder de decisão relativo ao momento, à frequência e à duração de uma modalidade BL, se deve ou não ficar inteiramente na mão do aluno/aprendente, porque segundo o autor muitos não têm ainda maturidade suficiente para assumir essa responsabilidade. A terceira deve ser a de decidir que modelo de acompanhamento facultar ao aluno/aprendente, porque este pode ser mais tendencialmente uma infraestrutura tecnológica ou um acompanhamento feito por alguém treinado para esse efeito. A quarta deve ser a de decidir questões práticas de acesso tecnológico à modalidade. A quinta deve ser decidir sobre se há necessidade de adaptar ou não culturalmente os materiais ao público-alvo, de modo a torná-los relevantes. Finalmente, a sexta deve prender-se com uma tomada de decisão relativamente ao equilíbrio entre a qualidade/inovação do produto final da oferta e custos.

No caso do módulo misto dos EILCs de nível II, propomos que respeite todos estes princípios e que equacione todos estes aspectos, operacionalizando-os, por exemplo, da forma que explicamos a seguir.

A **comunicação** entre os estudantes e entre estes e o docente/monitores pode ser assegurada de forma **síncrona** se o módulo funcionar em regime presencial em sala de informática, porque embora o trabalho seja parcialmente distribuído através da

plataforma LMS, algumas actividades de oralidade, por exemplo, são colectivas e todo o processo de resolução de dúvidas, esclarecimento e, eventualmente, correcção poderão ser feitos no local. Portanto, propomos que a **interacção presencial** tenha um peso considerável no módulo, uma vez que o docente e monitores estarão na sala de aula para a implementar, sempre que considerarem oportuno ou sempre que uma actividade o exija. Pode também ser feita de forma **assíncrona**, no caso de o aluno optar por trabalhar em regime autónomo e virtual, porque a plataforma tem um quadro onde se pode escrever uma mensagem, um texto para correcção ou colocar uma dúvida, podendo o docente/monitores responder através do mesmo meio, de imediato se estiverem online ou mais tarde quando entrarem de novo no sistema.

A **cooperação/colaboração** na aprendizagem é conseguida se o módulo funcionar em regime presencial, porque estão todos os alunos na mesma sala à mesma hora e há muitas propostas de actividades colectivas ou de pequeno grupo. Poderá também ser possível ou não se o aluno optar por trabalhar em regime autónomo e virtual, porque o quadro permite a comunicação entre os usuários.

O modulo misto permite, também, **aprendizagem activa**, de ‘*learning by doing*’, porque coloca os alunos em situação autêntica de comunicação, diferida, como é caso sempre que há propostas de leitura de materiais autênticos, como artigos de revistas, excertos de jornais ou de obras de informação e outros e propostas de escrita, ou directa, como é o caso sempre que há propostas de visionamento de um vídeo, programa de Rádio ou de Televisão, de audição de um enunciado oral do professor ou dos monitores e de produção de enunciados orais. Por outro lado, o módulo misto propõe, também, muitos exercícios de prática e de aplicação.

A **interactividade**, no sentido de haver retroalimentação rápida relativamente aos progressos realizados, é também possível no módulo misto, quer porque estão presentes o docente e monitores para corrigir quer porque podem ser disponibilizadas correcções para muitos dos exercícios propostos, como acontece relativamente, por exemplo, aos seleccionados para este módulo do Centro Virtual Camões. Portanto, propomos que o **modelo de acompanhamento** a facultar ao aluno/aprendente deve ser

um modelo misto, tecnológico e humano, de disponibilização de correcções online e de tutoria, realizada pelo docente e pelos monitores.

A **flexibilidade** também é possível no módulo misto, na medida em que há possibilidade de escolha de aulas, de actividades e de recursos, havendo múltiplas opções para atingir um mesmo objectivo. Para já não falarmos na possibilidade que o aluno tem de continuar a trabalhar num outro local e num outro momento, ambos à sua escolha. No entanto, somos de opinião que, preferencialmente, não deve ser dado ao aluno/aprendente todo o **poder de decisão** em relação ao momento, à frequência e à duração da modalidade BL, porque o período de duração de um EILC é muito curto para se poder avaliar se os seus alunos têm maturidade suficiente para assumir essa responsabilidade.

Pensamos que o módulo misto pode aumentar a **motivação** dos alunos ao colocá-los em situação de comunicação autêntica, ao permitir melhorar a sua competência comunicacional de forma lúdica e informal e ao possibilitar um conhecimento mais aprofundado da cultura e do povo português.

Somos de opinião que o módulo misto pode permitir um **trabalho personalizado**, respeitando níveis e estilos de aprendizagem, na medida em que proporciona flexibilidade na escolha de aulas, de actividades, de níveis de dificuldade e de recursos e na medida em que proporciona uma forma complementar de aprender, diferente da proposta nos dois outros módulos do EILC.

Um dos aspectos que tem que ser também resolvido prende-se com o **acesso tecnológico** à modalidade *blended learning* deste módulo. Como já dissemos quando explicámos o modelo tecnológico do mesmo, propomos que funcione em regime presencial numa das salas de informática da instituição que ministra o curso, sendo o módulo distribuído através de um LMS. Assim, não há problema de acesso tecnológico porque é a própria instituição a disponibilizar computadores, acesso à Internet e a plataforma. No caso de não haver computadores suficientes poderão sempre ser usados os próprios portáteis dos alunos, em ambiente wireless.

Um outro aspecto a equacionar ao organizar o módulo misto é se há ou não necessidade de **adaptar culturalmente os materiais/recursos** ao público-alvo. Na

nossa opinião não se deve proceder a uma adaptação, deve é fazer-se uma escolha criteriosa desses materiais/recursos antes de os introduzir, de modo a que sejam adequados a estes alunos Erasmus que frequentam o EILC. Mais adiante, neste mesmo capítulo, explicamos os critérios que consideramos adequados para a sua escolha.

Finalmente, no que concerne a tentativa de equilíbrio na **relação qualidade/ inovação** do produto final da oferta e **custos**, parece-nos que a proposta de módulo misto que fazemos é bastante equilibrada, uma vez que, por um lado, a modalidade *blended learning* permite um acompanhamento mais personalizado dos alunos e uma oferta formativa mais adequada às suas reais necessidades e estilos de aprendizagem e, por outro lado, se a instituição que ministra o curso já possuir uma plataforma LMS e uma sala de informática, os conteúdos de aprendizagem não acarretam custos porque na grande maioria são de acesso livre online.

Como já dissemos atrás, achamos que o módulo de autoaprendizagem dirigida pode estruturar-se em **aulas** e sugerimos que em cada tarde, durante o tempo consagrado a este módulo, os alunos realizem uma aula ‘recomendada’ ou uma por eles escolhida de entre um conjunto de aulas remanescentes propostas.

Na nossa proposta específica, foi nossa preocupação conferir alguma uniformidade à **estrutura interna do conjunto das aulas** que oferecemos neste módulo, por isso a arquitectura de cada uma delas tem praticamente a mesma configuração, com ligeiras diferenças pontuais e não significativas. Achamos que cada aula ‘recomendada’ deve ser uma continuação/complementação da aula da manhã, manter o mesmo tema e subtema, propor um treino/aprofundamento sobre as estruturas linguísticas abordadas durante a manhã no módulo presencial e aumentar as oportunidades de interacção linguística entre os participantes. Somos de opinião, também, como recomendam Richards & Lockhart (1998), que cada aula deve ser estruturada em três momentos distintos mas interligados, um *começo*, a *sequência* e o *encerramento*.

O **começo** corresponde a um momento inicial, em que os alunos são informados da relação entre essa aula e a anterior e da relação da aula com as suas necessidades linguísticas no mundo real exterior, passando, frequentemente, à primeira actividade sem

mais explicações. Outras vezes, antes de passarem à primeira actividade, os alunos são questionados sobre os seus interesses/saberes prévios/conceitos relativos ao tema que se vai abordar a seguir, com vários intuitos, nomeadamente, despoletar a motivação, proporcionar momentos de oralidade, interligar o que já sabem com a informação nova, favorecer a antecipação, criar ambiente de grupo e de cooperação, envolvê-los emocionalmente na tarefa. Frequentemente, a primeira actividade têm uma componente fortemente cultural.

A *sequência* corresponde à realização de um conjunto de actividades linguísticas interligadas entre si, que têm a função de permitir atingir um objectivo global, e cobre a fatia maior de tempo de duração de uma aula. Richards & Lockhart (1998: p.110) propõem alguns princípios possíveis de estruturação da sequência, tais como, entre outros, as actividades mais simples devem preceder as mais complexas, as de recepção devem anteceder as de produção, o conteúdo deve ser interiorizado antes de se tentar utilizar e antes de se estudar a regra subjacente e a progressão deve ser no sentido de primeiro serem realizadas actividades mecânicas centradas na forma e depois as centradas no significado.

O *encerramento* corresponde à parte final de uma aula e costuma ter como objectivo reforçar o aprendido, integrar o conteúdo e lançar pontes para aprendizagens futuras. Os autores que temos estado a citar (1998: p.115) mencionam algumas estratégias possíveis para encerrar adequadamente uma aula, tais como, entre outras, fazer uma síntese do conteúdo trabalhado, relacionar a aula com os objectivos da disciplina/curso, relacionar o aprendido com as necessidades reais dos alunos, relacionar a aula com a aula seguinte e elogiar os alunos pelo trabalho realizado.

Assim, propomos que cada aula do módulo misto tenha em conta esta estruturação de uma aula de língua que os autores citados propõem.

Sangrá & Sanmamed (2004: p.81-85) analisam as funções do professorado do ensino superior na actualidade e destacam algumas delas, particularmente pertinentes em ambientes de aprendizagem que recorrem às TIC. Segundo os autores, o professor tem que desempenhar a função de i) gestor de uma comunidade de aprendizagem, isto é,

deve desenhar acções formativas, vinculadas a ambientes de aprendizagem que incorporem múltiplos recursos formativos e de informação, ferramentas colaborativas, mecanismos de comunicação individual e múltiplas, sistemas de autoavaliação e de retroavaliação; ii) de moderador, dinamizador desta comunidade; iii) de filtro, para ajudar os alunos a distinguirem a informação pertinente da supérflua e para os ajudar a poupar tempo em actividades de pesquisa; iv) de guia, de orientador e de assessor, para aconselhar e apoiar a aquisição e a partilha de conhecimentos.

Cebrián (2007b: p.33) enumera as competências de que necessitam os professores para introduzir as TIC no ensino superior:

10. “Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje.
11. Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares.
12. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.
13. Manejar las Nuevas Tecnologías.
14. Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje.
15. Relacionarse con los alumnos.
16. Tutorizar a los alumnos.
17. Evaluar.
18. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.
19. Implicación institucional.”

Lirola (2007) debruça-se sobre os principais papéis que o professor universitário de línguas estrangeiras deve assumir na sua prática docente no âmbito do Espaço Europeu de Ensino Superior e é de opinião que eles terão que passar a ser de motivador, conselheiro, orientador, guia, facilitador, observador, planificador/organizador, transmissor de conhecimentos, tutor, supervisor, avaliador do trabalho dos alunos e investigador, podendo alguns deles ser desempenhados em ambiente virtual mediante o uso de tecnologias.

Estes são também alguns dos papéis e as competências que propomos para o professor que implemente o módulo do EILC a que nos referimos.

Na nossa opinião, no módulo misto do EILC, o **docente** deve desempenhar o **papel de gestor** (Cebrián, 2007a) da comunidade de aprendizagem que os alunos de um EILC constituem, pois tem que decidir sobre a estrutura de todo o módulo e sobre a

estrutura de cada uma das aulas oferecidas na plataforma, seleccionando conteúdos, metodologias, actividades, recursos e a tipologia de avaliação. Durante e no final do processo tem que reflectir sobre os resultados obtidos para decidir sobre a manutenção da mesma estrutura ou sobre a sua modificação. Naturalmente, deve também saber manejar as tecnologias, pois que o módulo é misto, implicando aprendizagem virtual. Deve desempenhar, ainda, o papel de **moderador**, principalmente, das actividades colectivas ou de grupo, e de **dinamizador** (Cebrián, 2007b) do módulo, de modo a controlar tempos e a orientar o percurso de aprendizagem de cada aluno e da turma. Deve desempenhar, em simultâneo, o papel de **filtro**, para ajudar os alunos a seleccionarem a aula, os conteúdos e os recursos que melhor se adequam aos seus objectivos de aprendizagem. Deve desempenhar, por fim, o papel de **guia** (Salinas, 2004), de orientador, de assessor e de **tutor** (Cebrián, 2007b e Meneses & Velasco, 2007), para ser capaz de sugerir aos alunos que façam uma aula em complemento ou em detrimento de outra, de os ajudar a seleccionar a informação proposta numa actividade, de sugerir umas actividades em detrimento de outras, em função das necessidades individuais, de ajudar na resolução de problemas e no esclarecimento de dúvidas e de criar um plano de trabalho personalizado, de acordo com as necessidades e o estilo de aprendizagem de cada aluno. Além destes papéis, somos de opinião que o docente deve ainda incentivar e motivar os alunos nos três módulos, especialmente no módulo misto, porque, como refere Bersin (2004), a ausência de motivação é um dos principais factores de insucesso na modalidade *blended learning*.

O docente e monitores devem estar presentes na sala de informática, onde os alunos trabalham durante a tarde (cerca de 3h30/3h), ao longo do curso, e devem interagir com os alunos/grupos quando solicitados ou quando a actividade em execução assim o determina, portanto o **processo de comunicação** e de **tutoria** é muito fácil de implementar. A comunicação pessoal entre aluno/professor ou vice-versa e a comunicação colectiva pode fazer-se directamente. O processo de tutoria ocorre presencialmente quando necessário, como Izquierdo (2010: p.51) sugere que se faça.

“En estos entornos, el profesorado debe estar siempre al alcance. Su función no es sólo enseñar o transmitir conocimiento sino que, principalmente, asesora y guía al estudiante en una materia concreta o asignatura durante todo el proceso de aprendizaje. Es quien propone al estudiante cómo abordar los contenidos de la materia, los grandes ejes temáticos que la configuran y las cuestiones fundamentales de los materiales didácticos en su conjunto. Sugiere ritmos y estilos concretos de estudio, planifica con el estudiante, formula criterios de evaluación y evalúa el proceso seguido por el alumno, aclara sus dudas, resuelve sus dificultades de comprensión y, en definitiva, les ayuda a superar con éxito los aprendizajes.”

Após esse período de cerca de três horas diárias, se os alunos assim o desejarem, poderão continuar na sala de informática ou noutro local a trabalhar em regime autónomo, realizando mais actividades ou seleccionando uma nova ‘aula’. Durante a utilização livre e autónoma da plataforma, os alunos poderão continuar a contar com o processo de comunicação e de tutoria com o docente/monitores, dado que poderão comunicar quer através dos Fóruns quer através do Quadro, onde podem deixar mensagens escritas, quer através de correio electrónico. Durante este período, o processo de tutoria será ‘virtual’ (Reis, s/d.) e assíncrono.

Por seu turno, o **aluno**, para tirar proveito do trabalho desenvolvido no módulo misto deve ser capaz de desempenhar múltiplos papéis e ter desenvolvidas competências de trabalho em autonomia.

Lirola (2007: p.37) refere que para que os alunos do ensino superior reúnam condições para trabalhar em autonomia é necessário que tenham desenvolvidas as seguintes competências: de iniciativa, de elaborar um plano de trabalho realista, de manuseio de fontes de informação, de compreensão de informações e de textos, de resumo, de colocar problemas e de os resolver, de querer conhecer coisas novas e de as aprofundar, de transferir conhecimentos para situações novas e de reflectir e de avaliar o seu próprio trabalho.

Estes são, também, alguns dos papéis que os alunos devem desempenhar durante a frequência do módulo misto. Devem ter um **papel activo** (Salinas, 2004) no processo de aprendizagem da língua portuguesa, memorizando, compreendendo, automatizando e assimilando vocabulário e estruturas linguísticas; devem ser capazes de trabalhar de forma independente, a partir dos recursos propostos, seleccionando aulas,

materiais, recursos e actividades; devem gerir o acesso a esses recursos, controlando o tempo e seleccionando as informações que vão analisar, e devem ir procedendo à sua própria autoavaliação. Das várias opções que se lhe oferecem, terão que ir seleccionando, mediante o objectivo que têm, o estilo de aprendizagem que mais apreciam, o seu nível de desempenho e mediante os seus gostos e predilecções.

Em suma, propomos que o **modelo pedagógico do módulo misto** do EILC e do ambiente integrado de aprendizagem virtual que o distribui **respeite os princípios orientadores** do **paradigma construtivista** da aprendizagem e das **metodologias de enfoque comunicativo** e de **enfoque psicopragmático**, isto é, que coloque o aluno no centro do processo de ensino/aprendizagem da língua portuguesa, concedendo-lhe um papel activo no processo de tomada de decisões relativamente à aprendizagem; que permita que o aluno construa o seu próprio conhecimento, promovendo a autonomia e a capacidade de aprender a aprender; que ofereça uma estrutura flexível de aulas e de actividades; que permita interactividade, colaboração e reflexão crítica; que motive o aluno para aprender e para procurar mais informação e que lhe permita desenvolver a competência comunicativa, pondo-o em contacto com documentos autênticos, orais e escritos, e com manifestações da cultura portuguesa.

2.2.3.1. Competências/objectivos

Pensamos que os objectivos a atingir neste módulo poderão ser:

- i) os objectivos de **carácter linguístico e cultural** podem ser os mesmos do módulo presencial frente a frente, porque uma das funções deste módulo misto é proporcionar a aplicação, a prática e a consolidação dos conteúdos trabalhados no primeiro;
- ii) os objectivos de carácter linguístico e cultural podem ser diferentes dos do módulo presencial, porque uma das funções deste módulo é de complementaridade;

- iii) o desenvolvimento de competências linguísticas e culturais deve ser feito através da realização de actividades a partir de materiais/textos autênticos e didácticos disponíveis e de acesso aberto na Web, para que os alunos fiquem a conhecer a sua tipologia e a sua localização, caso queiram voltar a usá-los ou a procurar outros semelhantes, em regime autónomo;
- iv) este módulo deve desenvolver a capacidade de aprendizagem autónoma e a de aprendizagem autodirigida das línguas, para que a aprendizagem da língua em estudo não fique confinada ao período de duração do EILC;
- v) finalmente, o módulo misto deve proporcionar um acompanhamento individualizado a cada um dos alunos que o frequenta.

No nosso caso, o módulo misto que implementámos tem os mesmos objectivos do módulo presencial, definidos previamente no programa do EILC (Anexo 2), e estes prendem-se com o desenvolvimento de competências linguísticas (de compreensão de textos orais e escritos, de expressão oral e escrita em língua portuguesa e de interacção, muitas vezes testadas em actividades colectivas que obrigam os alunos a interagirem linguisticamente com o docente/monitores e/ou com os colegas de grupo de trabalho ou com os colegas da turma) e de competências culturais. São também objectivos deste módulo misto os restantes enunciados em cima, mais direccionados para um trabalho autónomo e para o ensino individualizado.

Os materiais que propomos em cada aula, por vezes, permitem a abordagem de determinados conteúdos que não estavam estipulados para o módulo presencial e que, eventualmente, podem conduzir o aluno a atingir um objectivo que não estava previsto no módulo da manhã. Não nos parece desadequado que isto possa, por vezes, acontecer, pois, se essa situação vier a ocorrer, tratar-se-á de uma primeira abordagem ao conteúdo, de uma primeira sensibilização do aluno para esse conteúdo, e se a aprendizagem ocorrer, tanto melhor. Pensamos que a única preocupação que o docente deve ter relativamente a esta situação é estipular que não avalia se o aluno atingiu ou não esse objectivo específico.

Em cada aula do módulo misto inserida na plataforma é facultado um ficheiro com as indicações de trabalho, ou com as actividades/tarefas a realizar (como se pode ver nos anexos 4 e 5), e, no início do ficheiro, o aluno encontra sempre a enumeração dos principais objectivos que podem ser atingidos se resolver fazer aquela aula e todas as actividades nela propostas.

2.2.3.2. Metodologias

Cervera *et al.* (2010) são de opinião que no contexto dos novos modelos formativos do Espaço Europeu de Ensino Superior, do novo perfil de aluno do século XXI e das exigências do mercado de trabalho actual, é premente uma renovação e uma actualização das metodologias docentes e que se devem privilegiar a diversidade de estratégias e de metodologias que impliquem actividade e cenários formativos em que o aluno possa por em prática de forma integrada as competências que está a adquirir. Foi no espírito desta proposta que seleccionámos as metodologias que nos parecem mais adequadas para implementar o módulo misto do EILC.

Como já dissemos, a estrutura organizacional deste módulo é de autoaprendizagem dirigida. Com este enquadramento, pareceu-nos adequado escolher para este módulo um conjunto misto de procedimentos/técnicas de ensino/aprendizagem, tais como, *i)* o recurso às TIC, *ii)* o ensino para a autoaprendizagem, *iii)* a autoaprendizagem assistida, *iv)* a aprendizagem autodirigida, *v)* a aprendizagem por exposição directa ao uso autêntico da língua portuguesa, *vi)* a aprendizagem por exposição directa a enunciados especialmente seleccionados, *vii)* a aprendizagem por participação directa em tarefas especialmente construídas em língua portuguesa e *viii)* a aprendizagem por participação directa em interacção comunicativa autêntica em língua portuguesa com docente/monitores, todos eles – procedimentos/técnicas – caucionados pelo *QECR* (2001: p.200-201).

● Naturalmente, se este módulo é misto, temos também que recorrer às TIC para o implementarmos. Estas são ferramentas sofisticadas, que proporcionam ao aluno o

acesso a materiais autênticos e didáticos e a actividades em língua portuguesa, mas que não substituem o professor nas tomadas de decisão metodológicas nem o aluno nas tomadas de decisão relativamente ao seu percurso de aprendizagem.

- Como vimos bastante exaustivamente no capítulo 1, os suportes teóricos que consultámos defendem a utilização de técnicas que desenvolvam a capacidade de autonomia para a aprendizagem das línguas. Assim, tendo em conta estas indicações teóricas e as características do público dos EILC, parece-nos oportuno que este módulo proporcione aos alunos a autoaprendizagem da língua portuguesa e a sua autoaprendizagem assistida.

Todo o módulo misto é implementado a partir de uma plataforma, que disponibiliza um determinado número de aulas. Cada uma delas pretende ajudar os alunos a atingirem determinados objectivos específicos, a desenvolverem determinadas competências, explora determinados conteúdos programáticos, propõe algumas actividades e disponibiliza materiais. Ora, a diversidade, quanto ao número e quanto à tipologia, de actividades e de materiais/recursos oferecidos passíveis de serem explorados pelos alunos, digamos numa aula, vai, certamente, permitir-lhes desenvolver outras competências linguísticas além das previstas e programadas pelo próprio docente para essa aula. Por exemplo, um material áudio pode ter sido inserido numa aula para ajudar a desenvolver a pronúncia, porém, potencialmente, esse mesmo material também poderá ajudar um aluno a desenvolver as competências de compreensão de enunciados orais, de entoação, léxico-semântica, morfológica e sintáctica. Com isto não queremos dizer que, de facto, todos os alunos em contacto com esse material desenvolvam todas essas potenciais competências, uma vez que isso depende muito da atenção que lhe prestaram, dos objectivos com que o observaram e da capacidade de **autoaprendizagem** que têm. Porém, as potencialidades estão lá; uns alunos podem aproveitá-las, outros podem nem sequer ser-lhes sensíveis ou até ignorá-las, mas na verdade, as potencialidades estão lá à disposição de todos.

- Parece-nos também oportuno proporcionar através deste módulo **autoaprendizagem dirigida**, isto é, aprendizagem autónoma mas guiada pelo

docente/monitores, porque acreditamos que esta ajuda a desenvolver a autoaprendizagem em autonomia, passemos a redundância. O facto de, durante o módulo, estarem presentes o docente e um ou dois monitores permite um acompanhamento personalizado dos alunos, quer quando eles o solicitam quer quando o docente/monitor o considerarem necessário. Esse acompanhamento personalizado do aluno permite perceber quais as suas dúvidas e possibilita o aconselhamento relativamente às estratégias mais eficazes a usar para resolver sozinho essa dúvida, ou outra semelhante, sempre que ela surgir, o que nos parece que conduz a uma aprendizagem em autonomia. Pensamos que neste módulo é muito fácil tirar partido dos inúmeros recursos disponíveis para se aprender sozinho, quer os de natureza autêntica – como artigos de jornais e revistas, publicidades, programas de Televisão e Rádio, curtas metragens e muitos outros – quer os de natureza didáctica – como o pronunciador, o conjugador, gramáticas e dicionários ou os recursos de bases de dados para o ensino das línguas, como, por exemplo o CVC do Instituto Camões. Tentamos motivar os alunos para a sua utilização e tentamos demonstrar-lhes que serão sempre recursos disponíveis para esclarecerem dúvidas e para clarificarem, quando sentirem necessidade.

- Este módulo proporciona também ao aluno a possibilidade de uma **aprendizagem autodirigida**, isto é, um percurso de aprendizagem traçado pelo próprio aluno, pois permite-lhe uma certa autonomia na definição das suas prioridades na aprendizagem da língua, relativamente aos momentos de estudo, ao local, ao tema, ao subtema, à ‘aula’ – pode ser qualquer uma, das 63 disponíveis –, às competências/objectivos, aos conteúdos – pode estudar alguns conteúdos de uma ‘aula’ e outros de outras – às actividades – pode fazer umas actividades e outras não, pode fazer umas actividades de uma ‘aula’ e outras actividades de outras –, aos materiais e à avaliação. Trata-se, portanto, de um módulo em que o aluno tem um papel decisivo porque pode ser ele a traçar o seu próprio percurso de aprendizagem.

- A **aprendizagem por exposição directa ao uso autêntico da língua portuguesa**, quer oral quer escrito, parece-nos também uma técnica adequada a este módulo. A possibilidade de trabalhar neste módulo frente a frente em sala de aula tem a

vantagem de o aluno poder pedir ajuda ao docente e ao monitor sempre que sentir dificuldades ou dúvidas, poder realizar actividades colectivas e de poder trabalhar de uma forma mais intensa a competência de expressão oral, interagindo linguisticamente com os falantes autóctones presentes na sala e com todos os restantes colegas do curso. Como a variedade e a quantidade de recursos passíveis de serem disponibilizados neste módulo são imensas, os alunos podem ter acesso a programas de Rádio, de Televisão (Lancien, 1995), a vídeos, a textos de jornais e revistas, funcionais, científicos, literários, avisos e publicidades (Paris, 1995) e aprender a língua portuguesa a partir destes textos escritos não adaptados, não progressivos e autênticos.

- O módulo misto pode também proporcionar a **aprendizagem** da língua portuguesa **por exposição directa a enunciados especialmente seleccionados**, quer orais quer escritos. Estes enunciados são, frequentemente, materiais didácticos mais simples de compreender, porque foram construídos expressamente para um determinado nível da aprendizagem da língua, e direccionados para trabalhar um determinado conteúdo linguístico. Existem múltiplos recursos de acesso livre com estas características, por exemplo, os disponíveis no CVC Camões¹⁹⁹, que podem ser usados em actividades a implementar neste módulo.

- A **aprendizagem por participação directa em tarefas especialmente construídas em língua portuguesa** é uma técnica que também pode ser usada neste módulo misto, pois, cada aula inserida na plataforma que distribui o módulo oferece um conjunto de actividades/tarefas, descritas em língua portuguesa e que podem ser levadas a cabo a partir de recursos inteiramente na mesma língua. Estas actividades devem, primeiro, ser explicadas oralmente pelo docente/monitores, os alunos devem ser esclarecidos sobre eventuais dúvidas em relação à compreensão das indicações e, só depois, iniciam a realização das mesmas. Parece-nos aconselhável que as instruções das tarefas sejam sucintas, claras e expressas numa linguagem simples.

Estas tarefas podem ser realizadas individualmente, em trabalho de pares ou em trabalho de grupo. Propomos que todas as modalidades sejam propostas, embora o

¹⁹⁹ <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

trabalho individual tenha que assumir maior relevo, uma vez que este módulo deve permitir trabalho autónomo.

- Finalmente, a **aprendizagem por participação directa em interacção comunicativa autêntica em língua portuguesa com docente/monitores** (Cordier-Gauthier, 1995) também é uma técnica possível neste módulo, porque se trata de um módulo também presencial durante o qual estas interacções podem ocorrer com a frequência que se considere adequada. Consideramos ainda muita adequada a possibilidade que este módulo oferece de aprendizagem da língua a partir de contactos com um locutor nativo não especialista no ensino da mesma, o monitor, pois este, aos olhos do aprendente, pode assumir-se como modelo descontruído a imitar e como recurso informal para resolução de dúvidas, não sendo, eventualmente, tão exigente em termos de correcção linguística nas interacções e tão minucioso e técnico nas explicações, como seria um locutor nativo especialista no ensino da mesma língua. Se, cumulativamente, o locutor nativo não especialista no ensino da língua em aprendizagem for da mesma idade dos estudantes e se pertencer ao mesmo meio ainda nos parece mais motivante a aprendizagem da língua por esta via. É por estas razões que optámos pela colaboração de um ou de dois monitores na implementação deste módulo. Pois, sendo os monitores da mesma idade dos alunos e estando eles inseridos no mesmo meio académico que os alunos em mobilidade vêm frequentar usarão a variedade linguística típica dessa faixa etária, que, certamente, é a que os estudantes desejam dominar, terão uma forma de explicar facilmente compreensível e poderão fornecer dados e informações que ajudem estes indivíduos a melhor se integrarem na sociedade portuguesa, entre os jovens com quem vão conviver e no sistema de ensino de acolhimento.

No que diz respeito às **estratégias de aprendizagem** escolhidas para este módulo, já dissemos no capítulo 1 que deverão ser metacognitivas e propomos que sejam oferecidas condições para os alunos activarem, preferencialmente, estratégias cognitivas de verificação, de inferência indutiva, as de prática e de monitorização;

embora, seja também possível neste módulo activar, se o aluno assim o desejar, estratégias cognitivas de raciocínio dedutivo e de memorização.

A escolha destas técnicas e estratégias para o módulo misto resulta da nossa convicção de que o processo de aprendizagem de uma língua é um processo contínuo e integrado, em que dificilmente se consegue determinar com exactidão quando e como se aprendeu o quê ou se desenvolveu uma determinada competência.

Os **meios de interacção entre o docente/monitor e os alunos** previstos para o módulo misto são de dois tipos, presencial e síncrona e virtual e assíncrona. Haverá interacção presencial e síncrona quando todos estiverem a trabalhar na mesma sala de informática durante o mesmo período de tempo, que é a modalidade que preferencialmente aconselhamos; haverá interacção virtual e assíncrona, através de mensagens deixadas no Quadro da plataforma, se o aluno decidir aceder à plataforma num outro local e fora do horário previsto para o período de actividades durante a tarde.

2.2.3.3. Conteúdos

Já especificámos, de forma sucinta no programa (Anexo 2) e pormenorizadamente no ponto 2.1., os conteúdos programáticos escolhidos para trabalhar em EILCs de nível II, nomeadamente, enumerámos os temas e subtemas, as áreas vocabulares, os actos de fala e os conteúdos gramaticais seleccionados. Neste módulo propomos que sejam trabalhados os mesmos conteúdos explorados no módulo presencial, para treino e consolidação, e, informalmente, poderão ser apresentados outros novos, para uma primeira sensibilização dos alunos para estes conteúdos.

Propomos que neste módulo os conteúdos surjam, preferencialmente, inseridos em materiais autênticos muito variados e sejam abordados de uma forma mais leve e mais lúdica, através de jogos. Dissemos, preferencialmente, porque determinados materiais didácticos disponíveis na Rede, como por exemplo o conjunto dos vídeos ‘Falamos Português’, embora interessantíssimos e ricos são constituídos por uma parte

onde se faz uma abordagem bastante didactizada de conteúdos, o que por si só não nos parece razão para não os utilizarmos, até porque o aluno quando estiver cansado pode parar o vídeo e partir para a exploração de outros materiais com outros tipos de conteúdos.

2.2.3.4. Actividades/tarefas

No que diz respeito a actividades/tarefas, já explicámos pormenorizadamente no capítulo 1 as que propomos que sejam levadas a cabo nos três módulos do EILC. Agora, vamos apenas completar o que já referimos atrás relativamente ao módulo misto. Embora o módulo presencial e o misto possam propor tipologias idênticas, pensamos que o segundo deve proporcionar experiências linguísticas ricas, quer de recepção quer de produção quer de interacção quer de reflexão sobre a língua, a partir de recursos atractivos e multimédia, de acesso livre, e deve propor actividades que proporcionem aprendizagem informal e indutiva da língua e da cultura e actividades lúdicas, como, por exemplo, a prática de jogos, de visionamento de vídeos e de videoclips, entre outras.

Preocupa-nos o ritmo de cada aula, o qual está dependente do número de actividades realizadas e do tempo consagrado a cada uma delas. Richards & Lockhart (1998: p.114) propõem algumas **estratégias** para conseguir um ritmo de aula adequado, tais como: evitar explicações excessivamente pormenorizadas e longas em relação a cada actividade, optar por um conjunto de actividades mais breves ao invés de uma única muito longa, evitar actividades repetitivas, adequar o nível de dificuldade aos alunos, temporalizar as actividades ou estabelecer um objectivo para poder por termo a uma actividade que não tem uma conclusão óbvia e adequar o tempo de realização, para que o mesmo não falte mas também não sobre. Assim, sugerimos que a selecção das actividades para cada aula do módulo misto tenha em conta este conjunto de estratégias, o que, certamente, permitirá imprimir o ritmo adequado a cada uma delas.

No conjunto de todas as aulas do módulo misto propomos um elevado **número** de actividades que proporcionam aprendizagem linguística e cultural; no entanto, em

cada aula, tentámos não sobrecarregar os alunos com um número excessivo de tarefas. No contexto de um EILC, em virtude do ritmo de trabalho diferenciado, dos níveis de aprendizagem desiguais e das diferentes motivações em presença, é muito difícil prever com exactidão o número de actividades que a turma consegue realizar, bem como o tempo médio da sua execução, e ainda se torna mais difícil fazê-lo num módulo misto de aprendizagem, em que, a acrescentar aos condicionalismos anteriores, o aluno tem, ainda, possibilidade de escolha, podendo optar por fazê-las todas, por fazer apenas algumas, por levar cada uma até ao fim ou por interromper uma actividade sem a terminar e saltar para outra.

Pensamos que no módulo misto não haverá grande problema se o professor não conseguir fazer um cálculo exacto da capacidade de execução de tarefas dos alunos de uma turma, porque se tiverem sido previstas demasiadas actividades não há problema se nem todos os alunos conseguirem terminar, pois poderão continuar quando e onde lhes apetercer; também não há problema se as actividades se esgotarem antes de a aula terminar, pois os alunos poderão navegar para outra aula opcional, do mesmo tema/subtema, e continuar a trabalhar. No entanto, somos de opinião que o professor deve tentar encontrar um número equilibrado de actividades e tentar prever de forma aproximada o tempo de execução, para não correr o risco de fazer sentir aos alunos que eles são demasiado lentos, porque não conseguem realizar todas as actividades, ou que o trabalho está feito e concluído, porque esgotaram todas as actividades de uma aula.

Se, a título de exemplo, observarmos o conjunto das doze aulas recomendadas aos alunos do EILC para serem realizadas no módulo misto (Anexo 5), verificamos que cada aula propõe uma média de cinco actividades/tarefas, conforme observamos na tabela 2.16, variando o número das mesmas em função do tempo previsto de realização para cada uma delas, isto é, da sua **duração**. Parece-nos que uma média de cinco actividades/tarefas é um número equilibrado para cada uma das aulas do módulo misto, tendo em conta que achamos que deve haver diversidade, desenvolvimento de competências variadas e que cada tarefa não deve ser excessivamente longa, porque ao longo da nossa experiência com estes cursos observámos que os alunos não apreciam

particularmente actividades demasiado longas. Por esta última razão, como pode ser comprovado no mesmo Anexo 5, propomos que cada tarefa não ultrapasse os trinta minutos ou que tenha, até, uma duração inferior.

Tabela 2.16 – Número de actividades/tarefas por aula recomendada

Número de actividades por aula											
Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	Aula 5	Aula 6	Aula 7	Aula 8	Aula 9	Aula 10	Aula 11	Aula 12
6	4	6	4	5	5	5	5	5	5	6	5

Consultando o anexo que acabamos de referir, vemos também que, nalgumas aulas, algumas das tarefas oferecem possibilidade de escolha, aparecendo, por vezes, na mesma actividade duas ou mais **alternativas**, ao critério do aluno, como é o caso, por exemplo, das aulas 2 (actividade 2), 3 (actividade 1) e 6 (actividades 1 e 3), entre outras. Esta solução parece-nos adequada para responder a diferentes estilos, ritmos e níveis de aprendizagem.

No módulo misto podem, também, ser propostas várias **tipologias** de actividades, como já dissemos. Recuperando a tipologia de actividades de aprendizagem de línguas proposta por Richards & Lockhart (1998: p.148-169), somos de opinião que neste módulo não devem ser propostas actividades de apresentação, porque este módulo é complementar ao presencial e não nos parece oportuno que seja aproveitado para introduzir conteúdos novos. Em contrapartida, somos de opinião que nele se podem propor as restantes tipologias enumeradas pelos autores, nomeadamente, *i) de prática*, por exemplo, da pronúncia de palavras através do pronunciador; *ii) de memorização*, por exemplo, de tempos verbais, através do conjugador, e de palavras, através dos jogos vocabulares; *iii) de compreensão* de textos escritos (informativos, de divulgação, publicitários, de comunicação social e outros) e de textos orais (vídeos, noticiários, emissões de Rádio e de Televisão, canções, videoclips e outros), através dos múltiplos recursos deste género que é possível disponibilizar mediante o acesso à Internet; *iv) de*

aplicação, através de exercícios práticos construídos propositadamente para uma aula ou de acesso livre; v) *de estratégias* de aprendizagem de determinados aspectos da língua, como usar um conjugador de tempos verbais, um pronunciador, um dicionário unilingue e bilingue ou consultar uma gramática; vi) *afectivas*, como o estabelecimento do diálogo com objectivos de incentivo, de apoio e de felicitação pelo trabalho realizado ou pela capacidade de resposta de um indivíduo ou da turma; vii) *de reacção e resposta*, levadas a cabo sobretudo pelo docente e monitores, e viii) *de avaliação*, quer de diagnóstico, através de testes de acesso livre, quer formativa, através da disponibilização da correcção de determinadas actividades.

Além das tipologias que acabámos de mencionar, o módulo misto pode ainda propor outras, baseadas em critérios de agrupamento dos alunos, de temporalização, de orientação fornecida, de tipologia de acto comunicativo e de objectivos das mesmas.

Assim, este módulo pode, ainda, propor actividades i) *individuais, colectivas/de grupo/de pares* (realizadas para serem apresentadas à turma/realizadas por um grupo de alunos/realizadas por dois alunos); ii) *temporalizadas* (nas quais é indicado o tempo disponível para a sua realização), e *não temporalizadas* (nas quais o aluno pode dispor do tempo que necessitar para as realizar); iii) *orientadas* (em que é dito especificamente o que o aluno deve fazer, referindo-se todos os passos da actividade, e para a realização das quais é necessária a intervenção do docente/monitores), e *livres* (em que não são dadas indicações específicas sobre os passos em que se desenrola a actividade, por exemplo, diz-se ao aluno que leia um artigo ou que navegue ao seu gosto numa página, e para a realização das quais não é necessária a intervenção do docente/monitores); iv) *de recepção* (leitura, audição e visionamento de vídeos), *de produção* (fala e escrita) e *de interacção linguística* (conversação entre pares ou com docente/monitores); v) *de reflexão sobre a língua* (de aplicação prática de conteúdos, de aprendizagem de vocabulário, de reflexão gramatical sobre a língua ou sobre expressões idiomáticas), *de pesquisa de informação temática e cultural* (são actividades de recolha de informação para conhecer melhor ou para utilizar mais tarde), *de autoavaliação de conhecimentos*

(são actividades nas quais os alunos podem aceder à correcção) e *lúdicas* (basicamente, jogos).

Se observarmos, ao acaso, uma das aulas recomendadas, por exemplo, a aula 6 (Anexo 5), cuja estrutura reproduzimos na tabela 2.17, podemos ficar com uma ideia aproximada da tipologia de actividades/tarefas que propomos no módulo misto. A actividade 1.1. é de compreensão de textos escritos e de aplicação de conteúdos linguísticos; a 1.2. é de compreensão de textos orais; a 2 é de aplicação de conteúdos linguísticos, de reacção e resposta, porque implica correcção por parte do docente ou do monitor e de heteroavaliação formativa; a 3.1. é de aplicação e de autoavaliação formativa; a 3.2. é igual à anterior; a 3.3. é de aplicação, de autoavaliação formativa e de compreensão de um texto oral e escrito; a 4. e a 5. são iguais à 3.1.

Somos de opinião que o módulo misto pode oferecer *actividades individuais* (Petty, 2004: p.304-350) e *actividades colectivas/de grupo/de pares* (Petty, 2004: p.218-233) porque são ambas muito proveitosas, uma vez que oferecem oportunidades de aprendizagem diferentes, sendo que as primeiras permitem um maior grau de concentração e que as segundas são mais motivadoras e promotoras do espírito de entreajuda e do desenvolvimento da capacidade de colaboração. As actividades individuais como a leitura silenciosa, a escrita individual de um texto e a testagem individual de vocabulário ou de conteúdos gramaticais aprendidos são actividades imprescindíveis no processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira porque fornecem ao próprio aluno um feedback imediato sobre a sua capacidade de ler e compreender, de escrever e saber expressar-se por escrito e de reconhecer e utilizar vocabulário e conteúdos gramaticais adequados ao contexto. As actividades colectivas são adequadas para o treino da oralidade e para a prática de conversação, para introduzir momentos de descontração e de relaxamento (até da postura corporal), para permitir a interacção linguística e a intercomunicação entre os alunos e para reforçar laços afectivos entre os elementos que constituem a turma.

Tabela 2.17 – Exemplo das actividades propostas no módulo *blended learning*.

Aula nº 6
<p>TEMA: Alimentação.</p> <p>Subtema: Receitas de culinária.</p> <p>OBJECTIVOS:</p> <p>Conhecer receitas de pratos portugueses.</p> <p>Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.</p> <p>Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.</p> <p>Reflectir sobre a língua: o pretérito imperfeito do conjuntivo, já, ainda, já não e ainda não. Reflectir sobre expressões para fazer uma sugestão.</p> <p>Familiarizar-se com o vocabulário específico da área da culinária e da gastronomia.</p> <p>ACTIVIDADES:</p> <p>1. Dispõe de 35 minutos para realizar esta actividade.</p> <p>Pode fazer apenas a tarefa 1.1., apenas a tarefa 1.2. ou ambas.</p> <p>1.1. Renda-se aos encantos da cozinha portuguesa, visitando (no máximo, durante 10 minutos) as seguintes páginas.</p> <p>http://www.vinhoverde.pt/pt/receitas/</p> <p>http://www.vitorsobral.com/</p> <p>http://www.receitasemenus.net/content/category/8/113/185/</p> <p>http://www.agroportal.pt/Sociedade/lazer/gastronomia.htm</p> <p>http://www.docesecompanhia.com/</p> <p>http://www.gastronomias.com/portugal/</p> <p>http://www.entrepratos.com/ neste site veja um pequeno vídeo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha um colega para trabalhar consigo. - Seleccionem, em conjunto, duas receitas de entradas, duas de prato principal e duas de sobremesa que vos pareçam tipicamente portuguesas (têm 10 minutos para esta tarefa). - Sob orientação do docente/monitor, apresentem oralmente aos vossos colegas o resultado do vosso trabalho (15 minutos para a totalidade dos pares). <p>(LER, FALAR E OUVIR)</p> <p>1.2. Em alternativa, ou se lhe apetecer fazer ambos os exercícios, entre no seguinte endereço e veja um vídeo sobre gastronomia:</p> <p>http://www1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5081&formato=wmv&pag=arguiuvo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=</p> <p>Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:</p> <p>http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3, programa 11.</p> <p>Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.</p> <p>(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)</p> <p>2. Dispõe de 40 minutos para realizar esta actividade.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escolha um colega para trabalhar consigo. - Uma herança inesperada vai permitir-vos concretizar o vosso sonho: ter um restaurante só vosso. Como será o vosso restaurante? Escrevam um texto (no máximo de 150 palavras) onde vão explicar onde será, como será o edifício, a decoração, a comida, o pessoal e o preço. (Têm 20 minutos para escrever o texto). - Accionem um corrector automático e tentem corrigir os erros que cometeram. Se necessário, peçam ajuda ao docente/monitor. - Enviem o vosso texto para o Quadro da plataforma. - Sob orientação do docente/monitores, apresentem, oralmente, aos vossos colegas o vosso projecto (20 minutos para todos os pares). <p>(ESCREVER, FALAR E OUVIR)</p> <p>3. Tem três propostas de trabalho na actividade 3, faça as que mais lhe agradarem.</p> <p>3.1. Visite a gulosa página de uma “cake designer”: http://www.bolosdencanto.net/</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você é guloso? “Ficou com água na boca?” - Deixe lá...já passa! Guloso costuma ser o gato. <p>Propomos-lhe 2 exercícios: o primeiro sobre expressões idiomáticas e o segundo sobre “Língua de gato”.</p> <p>Pode fazer os dois exercícios ou só um, consoante o tempo que lhe sobra.</p> <p>(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)</p> <p>3.2. Entre na página seguinte, veja expressões idiomáticas portuguesas e copie duas expressões que incluam palavras relacionadas com a alimentação. Copie também o seu significado. Envie o resultado para o Quadro da plataforma http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_express%C3%B5es_idiom%C3%A1ticas#Portugal</p> <p>(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)</p> <p>3.3. Entre na página em baixo e faça as actividades aí propostas.</p> <p>http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/reconstruir/03/index.html</p> <p>(OUVIR, LER E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)</p> <p>4. Entre na página seguinte e faça algumas das actividades aí propostas.</p> <p>http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/setting3.htm</p> <p>(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)</p> <p>5. Faça um jogo com uma ementa:</p> <p>http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/21/ementa.html</p> <p>(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)</p>

No entanto, apesar de ambas serem muito enriquecedoras, as actividades individuais são as mais recorrentes neste módulo, surgindo várias em todas as aulas, por exemplo, se analisarmos o anexo 5, constatamos que em doze aulas, num total de setenta e cinco actividades, cinquenta e cinco são individuais. As actividades colectivas/de grupo/de pares surgem em menor quantidade, sendo que no mesmo anexo constatamos que apenas vinte actividades têm estas características, e são quase sempre actividades de oralidade. As razões que nos levaram a tomar esta decisão prendem-se com o facto de este módulo privilegiar a aprendizagem em autonomia, embora dirigida, e com o facto de as actividades colectivas/de grupo/de pares obrigarem todos os alunos/os do grupo/o par a trabalharem a um mesmo ritmo, condicionalismo este que tentamos evitar. Na aula que estamos a tomar como exemplo, verificamos que a actividade 1.1. é de pares e colectiva; a 1.2. é individual; a 2. é de pares e colectiva; as três alternativas da actividade 3. e as actividades 4. e 5. são individuais. Prevalecem, pois, nesta aula que tomamos como exemplo as actividades individuais, à semelhança do que acontece em todas as restantes aulas, como já dissemos.

Observando a estrutura da aula-tipo, verificamos que aparecem *actividades temporalizadas* (a 1. e a 2.) e *outras sem qualquer indicação temporal* em relação ao tempo de duração da actividade (a 3., a 4. e a 5.). O critério que usámos foi o seguinte, quando a actividade proposta pode dispersar os alunos (por exemplo, porque há muito material disponível para ler ou porque, sendo uma actividade oral ou de escrita, se pode prolongar mais ou menos no tempo, isto é, quando não tem um final inequívoco) são sempre dadas indicações relativas ao tempo de que dispõem para levar a cabo a respectiva actividade; quando as actividades implicam um período de reflexão, de interiorização e/ou de aplicação (porque se trata da reflexão sobre um conteúdo gramatical ou lexical) ou quando são actividades bem delimitadas e balizadas (por exemplo, fazer um teste, jogar um jogo ou fazer actividades propostas para um texto ou para um conteúdo gramatical) não são dadas indicações aos alunos sobre o tempo de que dispõem para realizar a actividade, porque é necessário conceder-lhes tempo suficiente para cada indivíduo assimilar e para concluir a actividade.

Em determinadas actividades não é imposta uma limitação temporal, pelas razões aduzidas atrás mas também porque a filosofia que presidiu à organização de cada aula da plataforma é a de que os alunos não são obrigados a realizar todas as actividades propostas em todas as aulas. Cada aluno da turma tem conhecimentos desiguais sobre a língua em estudo, tem um ritmo e um estilo próprio de aprendizagem, tem hábitos de trabalho enraizados, prefere umas actividades a outras e está mais ou menos motivado interna e externamente, por isso cada um deve caminhar como quer e como pode, isto é, se quiser e puder, faz todas as actividades; caso contrário, não faz ou faz mais tarde, em regime de trabalho autónomo. Isto não significa que em cada aula que decorre em ambiente formativo se instaure a desordem e o anarquismo, pois o docente/monitor está sempre presente e vai orientando o trabalho, como melhor e mais adequado lhe parecer, e as actividades são numeradas, o que indica a ordem pela qual elas devem ser realizadas.

Também verificamos que na aula-tipo há *actividades orientadas*, que decorrem sob orientação do docente/monitores (a 1.1. e a 2.), e *actividades livres*, que podem ser realizadas de forma completamente autónoma pelo aluno (a 1.2., a 3.1., a 3.2., a 3.3., a 4. e a 5.). No geral, as actividades de oralidade e de escrita necessitam sempre da intervenção do docente/monitores, ou para corrigir (o vocabulário, a construção frásica, a pronúncia, a ortografia e outros aspectos sintácticos, semânticos ou pragmáticos) ou para sugerir ou para desempenhar o papel de moderador durante as intervenções. Outras actividades, como as de recolher informação para ficar a conhecer melhor, jogar um jogo, fazer um teste ou fazer exercícios cuja correcção está imediatamente disponível em linha não necessitam da intervenção do docente/monitor. No módulo misto encontramos algumas actividades orientadas que, fundamentalmente, servem para treinar a oralidade, e algumas livres, as quais, no caso de não haver tempo, podem ser feitas num outro momento e num outro espaço.

Naturalmente, no módulo misto devem ser propostas *actividades* linguísticas de *recepção*, como a leitura e a audição de enunciados escritos e orais, que implicam o processamento da informação verbal presente em textos e em discursos orais.

Pode fazer-se *leitura funcional*, que é o tipo de leitura que realizamos quando procuramos uma informação ou uma resposta para um dado problema, podendo esta ser integral (quando se lê o texto na íntegra), selectiva (quando apenas se lê uma parte específica do texto) ou exploratória (quando se faz uma leitura na diagonal). A leitura funcional desenvolve a capacidade de compreensão, a capacidade de pesquisa de informação, a capacidade de análise, a capacidade de selecção, a autonomia do indivíduo, o espírito crítico, a competência linguística, em geral, e a competência vocabular, em particular, além de permitir o acesso a conteúdos informativos sobre o povo que fala a língua em aprendizagem. No módulo misto é muito fácil disponibilizar materiais adequados a esta actividade porque há muitos disponíveis, por exemplo, pode pedir-se ao aluno que consulte uma obra de referência (dicionário²⁰⁰, conjugador²⁰¹ e pronunciador²⁰²), pode pedir-se-lhe que pesquise horários de transportes públicos para fazer um percurso²⁰³ ou pode pedir-se-lhe que pesquise sobre um tema específico sobre o qual vai falar depois²⁰⁴.

Pode fazer-se *leitura recreativa*, que é o tipo de leitura que realizamos quando apenas pretendemos relaxar-nos e ocupar o nosso tempo livre. Esta permite aumentar a motivação, a capacidade de concentração, a criatividade e a capacidade de auto-reflexão. Ora, como a leitura recreativa supõe que o leitor selecciona o tipo de texto de que mais gosta e supõe que o leitor tem, pelo menos, alguma familiaridade com o conteúdo e com a estrutura desse tipo de texto, porque está habituado a lê-lo, então o processo de compreensão é mais rápido e mais simples, logo, este tipo de leitura é muito recomendável no contexto de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Neste módulo é muito fácil proporcionar ao aluno momentos de leitura recreativa porque o acesso à Internet pode disponibilizar os textos necessários para a

²⁰⁰ <http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx>

²⁰¹ Por exemplo, aula 2 (Anexo 5): <http://lxconj.di.fc.ul.pt/>

²⁰² Por exemplo, aula 5 (Anexo 5): http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php

²⁰³ Por exemplo, aula 10 (Anexo 5):

<http://www.cp.pt/cp/displayPage.do?vgnextoid=a4f6f9e12a584010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD> e <http://www.rede-expressos.pt/>

²⁰⁴ Por exemplo, sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, aula 1 (Anexo 5):

<http://www.cplp.org/>

levar a cabo. Não sabemos exactamente o género de textos preferido por cada aluno que frequenta um EILC para fazer este tipo de leitura, mas podemos fazer sugestões e cada um deles fará a opção que melhor lhe agradar. No nosso caso, no conjunto das aulas recomendadas (Anexo 5), propomos duas actividades de leitura recreativa, uma sobre o cinema português (aula 11)²⁰⁵ e a outra sobre música portuguesa (aula 12)²⁰⁶. No conjunto da totalidade das aulas, além destas propostas, sugerimos a leitura de contos literários²⁰⁷, de textos literários narrativos²⁰⁸, de jornais²⁰⁹, de revistas²¹⁰ e de textos técnicos sobre temas variados, por exemplo, sismologia²¹¹, centros tecnológicos²¹², saúde²¹³, medicina natural e propriedades terapêuticas de produtos naturais²¹⁴, nutrição²¹⁵, iniciativas culturais²¹⁶, teatro²¹⁷, banda desenhada²¹⁸, tradições²¹⁹, artesanato²²⁰, geografia de Portugal²²¹, locais de interesse²²², pousadas da juventude²²³, trabalho voluntário²²⁴, moda²²⁵ e beleza²²⁶.

Pode fazer-se *leitura silenciosa*, para treinar a capacidade de compreensão, a velocidade, o ritmo de leitura e o alargamento vocabular e pode fazer-se leitura em *voz alta*, para treinar a pronúncia, a articulação e a entoação. No módulo misto poderá ser

²⁰⁵ <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/cinema-portugues.html>

²⁰⁶ <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/musica-portuguesa-dos-secs-xix-xx-e-xxi.html>

²⁰⁷ http://www.ficcoes.org/biblioteca_conto/index.html

²⁰⁸ http://lportuguesa.malha.net/component/option,com_weblinks/catid,91/Itemid,4/

²⁰⁹ <http://www.jornaisportugueses.com/>

²¹⁰ <http://www.jornaiserevistas.com/>

²¹¹ <http://www.meteo.pt/pt/sismologia/actividade/>

²¹² <http://www.recet.pt/recet.php?lang=pt>

²¹³ http://news.google.pt/nwshp?sourceid=navclient&ned=pt-PT_pt&topic=m

²¹⁴ <http://www.performance.pt/html/fitoterapia.asp>

²¹⁵ <http://www.performance.pt/html/nutricao.asp>

²¹⁶ <http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt-PT/Pages/default.aspx>

²¹⁷ <http://teatrolinks.com.sapo.pt/destaques.htm>

²¹⁸ <http://www.bedeteca.com/>

²¹⁹ <http://www.freipedro.pt/tb/200400/reg4.htm>

²²⁰ <http://www.cm-castelobranco.pt/artesanato.asp?lang=p&skin=1>

²²¹ <http://www.igeo.pt/atlas/index1.html>

²²² <http://www.oceanario.pt/indexFlashInicial.asp>

²²³ <http://juventude.gov.pt/Portal/lazer/pt>

²²⁴ <http://www.olx.pt/trabalho-voluntario-cat-268>

²²⁵ <http://www.portugalfashion.com/>

²²⁶ <http://www.nivea.pt/home>

proposta a actividade de leitura em voz alta, porém pensamos que não é o módulo mais adequado para o fazer, por isso raramente propomos esta actividade²²⁷; quanto à leitura silenciosa, esta é a tipologia de leitura mais recorrente neste módulo, por exemplo, a leitura recreativa, que acabámos de mencionar, é sempre feita silenciosamente.

Pode fazer-se, ainda, a *leitura de mapas e diagramas*, o que desenvolve a capacidade de interpretação e de síntese, bem como o conhecimento dos alunos sobre a geografia de Portugal e das suas regiões.

Por todas as razões que acabámos de enumerar, decidimos iniciar cada aula com uma actividade de leitura, o que permitirá ir desenvolvendo, gradualmente, nos alunos algumas das competências mencionadas. Para as actividades de leitura tivemos a preocupação de seleccionar os textos em virtude da sua autenticidade ou realismo, legibilidade, diversidade e coesão ou coerência (Martin, 2005: p.7). Como podemos observar na aula-tipo, são propostas duas actividades que implicam leitura.

Pembroke & Legros (2002) são de opinião que, sendo o processo de compreensão de um texto em língua estrangeira mais complexo do que na língua materna, se devem proporcionar ao estudante ‘ajudas multimédia’ para lhe facilitar a tarefa, tais como, ‘ajudas visuais’ (sublinhados, diferentes corpos de letras, esquemas, imagens, entre outras) e ‘ajudas textuais’, visuais (dicionários, glossários, textos explicativos e sínteses) e/ou auditivas (pronúncia e verbalização). Ora, o facto de no módulo misto os alunos terem acesso aos textos através da Internet facilita o processo de compreensão dos mesmos, pois eles poderão recorrer às ‘ajudas visuais’ disponíveis e de imediato a ‘ajudas textuais’, por exemplo, obras de referência, para tentar compreender palavras ou expressões que desconhecem.

Juan & Madrid (2009: p.61) lembram que vários especialistas na área da leitura consideram que a mesma em ambiente hipermediático é diferente da leitura de um texto impresso. Para comprovar se o ambiente hipermediático afecta a compreensão do texto e para analisar as estratégias de leitura usadas em contexto de ambiente hipermediático e

²²⁷ Por exemplo, propomos uma actividade deste tipo na aula 2, 2º tema (Anexo 4): <http://www.teiportuguesa.com/diapotravalinguas.ppt>

em suporte de papel, as autoras fazem um estudo comparativo de dois grupos de alunas (vinte e cinco cada grupo), da disciplina de Inglês para fins específicos, de um curso de turismo, numa actividade de leitura de um artigo de investigação retirado de uma revista, lendo um grupo a versão e outro a versão impressa. Após a leitura do artigo, foi passado a cada grupo um teste académico de leitura para medir a compreensão do texto e um questionário sobre estratégias de leitura para determinar as estratégias usadas por cada grupo. Após a recolha dos resultados, as autoras procederam ao seu tratamento estatístico e chegaram às seguintes conclusões (*Idem*: p.75):

“1) The hypertextual medium does not affect learners’ EAP²²⁸ reading comprehension. However, the group working with the on-screen version showed a favorable attitude toward the medium and considered hyperlinks as helpful tools for text comprehension purposes.

2) The hypertextual medium fosters strategy use. This medium, therefore, could be regarded as an effective tool for fostering learners’ use of reading strategies, including both top-down and bottom-up strategies.”

Ora como este estudo comprova, a leitura, que é uma actividade tão enriquecedora no contexto da aprendizagem de uma LE como já explicámos no capítulo anterior, quando feita em ambiente hipermediático ainda facilita o processo de compreensão dos textos e fomenta o uso de técnicas de leitura mistas, quer descendentes (processos mais complexos de leitura, como antecipação de sentido a partir de índices presentes no texto, compreensão global, leitura na diagonal, reconhecimento do tipo de texto e antecipação da sua estrutura, e outros) quer ascendentes (processos básicos de leitura, como decifração, leitura palavra a palavra, localização de unidades de pequena dimensão no texto), por isso propomos que seja implementada neste módulo.

A visualização e a **audição** de falantes de uma determinada língua familiariza-nos com a postura, com a gestualidade e com a expressividade de um determinado povo, com a sonoridade dessa língua, com estruturas frásicas comuns, com expressões idiomáticas, com a pronúncia e com o vocabulário e põe-nos em contacto com vários

²²⁸ English for Academic Purposes.

níveis de língua e com modelos, por isso é uma actividade indispensável num processo de aprendizagem de línguas e por isso recorrentemente ao longo do módulo misto a propomos, quer na vertente de audição de enunciados orais de acesso livre quer na vertente de audição do docente e dos monitores. Se observarmos a aula-tipo, vemos que são propostas quatro actividades que implicam audição.

Além das actividades de recepção, no módulo misto devem também ser propostas *actividades* linguísticas *de produção*, como a escrita e a produção de enunciados orais, que implicam a composição de informação verbal a ser veiculada em textos escritos e em enunciados orais. A *escrita* de um texto implica operações complexas de planificação, textualização e re-escrita (Azevedo, 2000: cap.2), mas é, pedagogicamente, uma actividade muito enriquecedora. Antes de escrever um texto, o emissor tem que proceder à sua planificação, isto é, tem que tomar um conjunto de decisões relativas ao seu formato/tipologia, à estrutura do formato que escolheu, ao tema e ao nível de aprofundamento do mesmo, à organização das ideias, ao nível de língua, ao receptor e suas características, e, ainda, em relação a formas de contextualização do mesmo. Como acto de comunicação diferida que é, a escrita permite que o leitor planifique previamente o texto que vai escrever, em relação à estrutura e ao conteúdo, de modo a que o produto final resulte coerente e coeso. A operação de textualização, ao contrário do que acontece na produção de textos orais, em que o imediatismo da situação de comunicação oral exige rapidez e ritmo de produção, permite reflexão e ponderação sobre as escolhas linguísticas e conteudísticas a realizar. Finalmente, depois do texto escrito, o autor pode lê-lo e introduzir as correcções que entender antes de proceder à sua divulgação final, ou seja, pode proceder à operação de re-escrita.

Como vemos, pela complexidade de operações que estão subjacentes à sua produção, a escrita de textos pode ajudar o desenvolvimento conceptual e o desenvolvimento linguístico de quem pratica regularmente esta actividade. No âmbito da aprendizagem de uma língua estrangeira, também é uma actividade muito vantajosa, pois além de desenvolver as capacidades de planificação, de textualização e de auto-correcção, ajuda a compreender a composição sonora das palavras (através da

observação das correspondências fonema/grafema), desenvolve a competência ortográfica, obriga a alargar o leque vocabular, sedimenta o conhecimento sobre o significado das palavras e obriga a reflectir sobre as concordâncias (entre substantivos e adjectivos ou entre sujeitos e predicados, por exemplo), que passam, por vezes, inadvertidas no discurso oral. Por todas estas razões, também na organização de cada aula introduzimos, sempre que possível, uma actividade de escrita, tentando dar indicações precisas quanto ao tipo de texto e quanto ao tamanho do mesmo. Na aula-tipo que temos vindo a tomar como exemplo, vemos que uma das actividades propostas implica a escrita de um texto.

A prática de produção de discursos orais, isto é, *falar* obriga-nos a pensar na estrutura do discurso que vamos produzir, a reflectir sobre a fonologia, a sintaxe, a semântica, a morfologia, o léxico e a pragmática da língua em que vamos produzir o discurso, além de nos permitir praticar e ser corrigidos quando cometemos uma agramaticalidade. Por essa razão, consideramos que é fundamental propor actividades de fala em todas as aulas do módulo misto e, frequentemente, propomos mais do que uma actividade deste tipo, como acontece na aula-exemplo, na qual são propostas duas actividades de fala. Achamos também oportuno que seja oferecida uma actividade de leitura ou de audição antes de uma actividade de oralidade, porque ambas podem fornecer conteúdos temáticos e linguísticos necessários para o desenrolar do diálogo que se pede.

A *actividade de interacção* linguística, isto é, o *diálogo*, é uma actividade ainda mais complexa do que as actividades de recepção e de produção, pois trata-se de uma actividade mista que integra as duas últimas, reunindo as vantagens de ambas, pois implica, simultaneamente, processamento e composição de informação verbal. No contexto de aprendizagem de uma língua o diálogo oferece muitas potencialidades de aprendizagem, pelo que é proposto com frequência em situação formal de aula, embora, dado o número de alunos por turma, o tempo consagrado às actividades de interacção oral nunca seja o suficiente. Janitza (2002) estima que os cálculos mais optimistas

rondam as cerca de quinze horas de interacção oral por aluno ao longo dos sete anos de escolaridade obrigatória dos segundo e terceiro ciclos e secundária.

Sendo que o diálogo vertical, o que se estabelece entre professor/aluno e vice-versa, não é absolutamente nada difícil de implementar – pois, basta por exemplo lançar uma pergunta para o mesmo se iniciar –, o mesmo não acontece com o diálogo horizontal, o que se estabelece entre aluno/aluno, pois este último requer a escolha de um tema que interesse a todos os falantes envolvidos, requer posicionamentos diversos sobre o mesmo tema e requer motivação para participar, isto é, requer informações relevantes temáticas, linguísticas e pragmáticas (Antão, 2001 e Vieira, 2000).

Numa situação formal comum de aprendizagem de uma língua, habitualmente, os alunos de uma turma partilham a mesma língua materna e aprendem uma determinada língua estrangeira, por isso, quando se propõe a actividade de diálogo horizontal duas situações podem ocorrer, ou a comunicação se faz inteiramente através da língua estrangeira como é suposto ou, por razões várias, os falantes se vão socorrendo da língua materna. No segundo caso, a actividade não está a ser levada a cabo correctamente mas a interferência da língua materna não acarreta consequências linguísticas graves, apenas atrasa o processo de aprendizagem dos interlocutores. Ora, este segundo caso, no contexto de um EILC, cujos alunos falam línguas maternas diferentes, pode acarretar consequências muito mais graves, pois os erros de interferência linguística de um interlocutor podem vir a somar-se aos erros de interferência linguística do outro interlocutor e atrasar consideravelmente a aprendizagem. Aliás, um aluno esloveno do EILC de Fevereiro de 2009, curso objecto de análise nesta investigação, apontou como um dos aspectos mais negativos do EILC que frequentou (ver capítulo 5, ponto 5.2., parte 4, questão 2) o facto de os erros linguísticos dos italianos e dos espanhóis o confundirem.

Assim, com base na reflexão anterior, achamos que o diálogo vertical é uma actividade de aprendizagem linguística muito vantajosa, mas temos algumas reservas em relação aos benefícios de uma actividade como o diálogo horizontal no contexto de um EILC e no contexto de um módulo misto do mesmo. Por esta razão, propomos que o

módulo misto privilegie e ofereça em todas as aulas a oportunidade recorrente de praticar o diálogo vertical com o docente e com os monitores, o que poderá acontecer com muita frequência, pois estes, como estão presentes na sala de aula e fazem um acompanhamento individualizado dos alunos, provavelmente criam muitas oportunidades de realizar esta actividade.

Somos de opinião que o módulo misto pode oferecer também **actividades de reflexão sobre a língua**, tais como, actividades de aplicação prática de conteúdos²²⁹, de aprendizagem de vocabulário²³⁰, de reflexão gramatical sobre a língua²³¹ e sobre expressões idiomáticas²³². Como já dissemos no capítulo anterior, quando reflectimos sobre os conteúdos gramaticais introduzidos no programa deste curso, para serem trabalhados no módulo presencial e no módulo misto do mesmo, privilegiamos uma reflexão implícita e indutiva sobre a língua, porém achamos também oportuna uma reflexão explícita e dedutiva feita com alguma periodicidade, porque esta permite fornecer aos alunos sínteses explicativas, exemplos e exercícios de aplicação e de treino previamente preparados. Por seu turno, a reflexão explícita sobre o vocabulário desenvolve a competência lexical de qualquer falante, porque o obriga a reflectir sobre as palavras, sobre as relações entre elas (de semelhança, de oposição, de sentido, gráficas e ortográficas), sobre a sua definição, sobre a sua origem, sobre a sua constituição morfológica e semântica e sobre os contextos em que são utilizadas, competência esta que não é suficiente, por si só, para se poder entender e falar uma língua mas que é uma das suas componentes importantes.

²²⁹ Por exemplo, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues/a-brincar/gramaticando.html> in aula 1 (Anexo 5).

²³⁰ Por exemplo, actividade 5, aula 5 (Anexo 5). Veja-se também: <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar.html>
http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/area_didattica.htm
<http://www.cmceproject.it/portale/portugal/didactics/>

²³¹ Por exemplo, actividade 4, aula 3 (Anexo 5). Veja-se também: <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/gramaticando.html>. Também na parte final de cada um dos vídeos “Falamos Português” surge um momento de reflexão sobre a língua e de reflexão gramatical: <http://www.univ-ab.pt/falamos/index.html>

²³² Por exemplo, <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/index1.html>
<http://www.clt.be/taaltp/po1.htm> e <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/situacao/01/index.html>, actividades 1.1, 2 e 3, aula 3 (Anexo 5).

Deste modo, procurámos introduzir no conjunto do número total de aulas previstas para o módulo misto um número equilibrado de actividades de reflexão sobre a língua, porque nos parece que esta facilita a apropriação das estruturas e dos elementos da língua em aprendizagem, e procurámos que essas actividades tivessem uma configuração o mais lúdica possível, privilegiando jogos interactivos e materiais multimédia. Os jogos lexicais, de palavras cruzadas, da força, de falsos gémeos, de caça ao intruso, de definições livres e de associações, são muito motivadores (Salvat, B., 2003) num processo de ensino/aprendizagem em contextos formais, porque os jogos suscitam conotações muito positivas, relacionadas com a ocupação de tempos livres e com momentos de lazer e de descontração, o que ajuda a relaxar o aluno. Pelas razões aduzidas pareceu-nos importante propor este tipo de actividades, principalmente para os momentos finais das aulas do módulo misto, em que, depois de um dia inteiro de trabalho, o cansaço e a desmotivação dos alunos terão mais probabilidade de surgir. Como vemos na aula-tipo são propostas três actividades de reflexão sobre a língua e três de reflexão sobre o vocabulário, sendo cinco delas implementadas a partir de recursos multimédia.

Tendo em conta que o módulo misto decorre em ambiente Web, este pode também propor *actividades de pesquisa de informação temática e cultural*. Estas actividades são muito enriquecedoras e motivadoras porque permitem aumentar o conhecimento sobre determinados temas do interesse dos alunos, aumentar o conhecimento sobre a cultura portuguesa e, indirectamente, desenvolver competências linguísticas, em virtude do contacto com materiais autênticos. Se observarmos as aulas que propomos para o módulo misto, quer as recomendadas (Anexo 5) quer a totalidade (Anexo 4), podemos constatar que, praticamente, em todas elas propomos uma actividade deste tipo, incidindo sobre as mais variadas temáticas, como, por exemplo (Anexo 5), informar-se sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, a geografia, rotas turísticas em Portugal, locais culturais de interesse, arquitectura, literatura, música, moda, gastronomia, lazer e tradições, usos e costumes (relativas ao

Natal, Carnaval, Páscoa, matança do porco, touradas, gastronomia, férias, feiras e outras), entre outras.

Como o módulo misto tenta promover a aprendizagem autónoma e autodirigida da língua e da cultura, somos de opinião que deve oferecer *actividades de autoavaliação* de conhecimentos. Embora a avaliação do desempenho dos alunos em cada uma das actividades propostas neste módulo possa ser feita pelo docente e monitores, os quais corrige(m) individualmente cada aluno, somos de opinião que deve prevalecer a oferta de actividades de autoavaliação, a partir das quais, com base no resultado obtido, o próprio aluno pode determinar o grau de progressão conseguido. Na nossa proposta de estruturação do módulo misto, tentamos ir proporcionando ao aluno a autoavaliação sobre o seu desempenho, embora nem sempre o consigamos com a frequência que consideramos adequada. Se observarmos o conjunto das aulas recomendadas (Anexo 5), verificamos que, pelo menos, nas actividades que pertencem à tipologia dos jogos sempre fornecemos autocorreção, aparecendo automaticamente a solução depois de um determinado número de tentativas falhadas efectuadas pelo aluno, e que nas restantes actividades a correcção é feita pelo docente e/ou monitores. Na aula-tipo (Tabela 2.17), a actividade 1.1., a 2. e a 3.2. são corrigidas pelo docente/monitores; a 1.2. não tem correcção porque consiste em visionar um vídeo e a 3.2., a 4. e a 5. oferecem autocorreção. Como vemos, no caso específico desta aula metade das actividades são corrigidas pelo docente/monitores e a outra metade oferece possibilidade de autocorreção.

Pensamos que o módulo misto pode oferecer *actividades lúdicas* (Petty, 2004: p.234-244 e 249-255), tais como jogos vocabulares²³³ ou de reflexão sobre a língua²³⁴, porque são actividades muito motivadoras, simples, rápidas de executar, fáceis de corrigir e eficazes na aprendizagem de vocabulário temático, proporcionando ainda um momento de pausa e de lazer nos momentos em que o cansaço pode ser mais acentuado,

²³³ Vejam-se, a título de exemplo os jogos disponíveis no endereço <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/temas.html> e <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogos-lexicais.html>

²³⁴ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/gramaticando.html>

sendo por estas razões que propomos mais do que uma em cada aula e que as concentramos no final das mesmas, como, por exemplo, na aula 1 (Anexo 5), em que propomos quatro jogos, uma sopa de letras sobre os meses do ano, um jogo da glória, um jogo sobre os números e um jogo sobre os países lusófonos. Na aula-tipo (Tabela 2.17) podemos ver que propomos um jogo para encerrar a aula.

Em suma, as actividades propostas no módulo misto têm como objectivos primordiais permitir a automatização e a assimilação de conteúdos linguísticos.

2.2.3.5. Materiais/suportes de aprendizagem

Martinez (2007) considera materiais de ensino, ou materiais didácticos, todos aqueles que suportam ou apoiam o processo de ensino e neles inclui livros de texto ou de leitura, dicionários, documentos, imagens, objectos e instrumentos, tais como, cassetes, gravadores, leitores de vídeo ou computadores e LMS, acrescentamos nós. No ponto 2.1. já especificámos a tipologia de materiais que propomos que sejam utilizados, globalmente, nos três módulos dos EILCs e justificámos as nossas opções. Vamos, agora, apenas pormenorizar os que propomos especificamente para o módulo misto.

Este módulo, para ser implementado com a estrutura que para ele propomos, necessita, como já dissemos, de uma plataforma LMS e de computadores, que são materiais essenciais para o seu funcionamento. A estratégia de utilização de uma Plataforma de Gestão da Aprendizagem supõe a sua estruturação prévia e a introdução na mesma de materiais/recursos/suportes de aprendizagem/*e-conteúdos*/objectos de aprendizagem/textos nos quais os alunos vão trabalhar durante o mesmo módulo. Oliveira (2004: p.72) designa estes ‘clássicos materiais de estudo’ por ‘conteúdos da aprendizagem ou da formação’ ou, simplesmente, por ‘e-conteúdos’ e define-os do seguinte modo:

“Os conteúdos de aprendizagem estão directamente relacionados com o conceito de objectos de aprendizagem (*LO-Learning Objects*) que se pretendem granulares e autónomos e que podem ser desde um simples ficheiro de texto a um módulo completo ou um sistema integrado.” (*Idem*: p.73)

Como vemos, apesar de em ambiente Web poderem ser designados como *conteúdos*, não devemos confundi-los com os elementos da língua seleccionados para serem introduzidos num programa de ensino de línguas, sobre os quais nos debruçámos no ponto 2.2.3.3., pois estes *conteúdos* a que nos referimos, agora, são *materiais/objectos de aprendizagem*. O primeiro passo que nos parece que devemos dar é definir o nosso posicionamento teórico face às várias possibilidades de escolha de materiais/conteúdos/objectos de aprendizagem para introduzir neste módulo.

Sangrá & Sanmamed (2004: p.92) alertam para o facto de os materiais digitais por si só não terem mais capacidade de gerar aprendizagem do que os disponíveis num manual tradicional. Segundo estes autores, mais importante do que os próprios materiais é o que se propõe aos alunos que façam com eles e a forma como eles são integrados na estrutura de uma disciplina ou de um curso. Assim, gostaríamos de lembrar, aqui, que consideramos a escolha dos recursos importante mas que também consideramos fundamental a reflexão sobre a pertinência da sua integração no corpo de uma aula ou de um módulo.

Ao reflectirmos sobre a tipologia de materiais a introduzir no módulo misto, deparamos com duas vias possíveis: a primeira opção é ser o próprio docente a construí-los; a segunda é usar materiais de acesso livre na Rede. A primeira opção tem a vantagem de proporcionar materiais originais mas é extremamente morosa e exige trabalho de equipa multidisciplinar, constituída por professores, Web designers e especialistas multimédia. Aliás, Oliveira (2004) é também de opinião que os conteúdos digitais não têm que ser produzidos, obrigatoriamente, pelos próprios professores. A segunda opção não permite oferecer materiais originais mas é indubitavelmente mais rápida, depende unicamente do docente, tendo também a vantagem suplementar desses materiais terem já sido experimentados e testados por um sem número de internautas anónimos que a eles recorreram e os utilizaram. A solução que se nos afigura mais económica, uma vez que raramente se dispõe de orçamento para contratação de técnicos especializados, mais rápida, menos arriscada e mais fácil é aproveitar os incontáveis recursos disponíveis, quer aqueles que não foram criados especificamente para a

aprendizagem da língua portuguesa e que se destinam a qualquer internauta quer os criados precisamente para a aprendizagem da língua e da cultura em causa, alguns deles listados por sítios especializados nestes âmbitos (como, por exemplo, o enlace ‘Centro Virtual Camões’²³⁵ do Instituto Camões²³⁶ e o portal *lingu@net Europa*²³⁷), outros procurados e encontrados por nós, ao longo dos últimos anos.

Tomada a decisão de aproveitar materiais disponíveis na Rede, levanta-se o problema dos critérios de escolha e selecção a serem usados, visto que a oferta é vastíssima e praticamente infindável. Merrill (2002: p.2) defende que os princípios elementares de construção de materiais para qualquer curso se baseiam nos seguintes pressupostos, e passo a traduzir e a parafrasear: *i)* a aprendizagem é mais eficaz quando os alunos estão envolvidos na resolução de problemas da vida real; *ii)* quando o conhecimento e a experiência pré-existentes são activados como base do novo conhecimento; *iii)* quando o conhecimento é demonstrado ao aluno através de exemplos; *iv)* quando o conhecimento é aplicado pelo aluno e *v)* quando o novo conhecimento pode ser integrado na sua rede de conhecimentos já existente e ele pode, publicamente, fazer uso do que aprendeu. São estes pressupostos que estão na base de cinco estratégias pedagógicas basilares, a saber, colocação do problema, activação do conhecimento prévio, demonstração, aplicação e integração.

Lima e Capitão (2003), ao reflectirem sobre modelos de estruturação de e-conteúdos, fazem menção ao modelo ARCS de John Keller, assente nas teorias da motivação. Segundo os autores citados, o modelo motivacional de Keller propõe o uso de quatro estratégias, a atenção, a relevância, a confiança e a satisfação (**A**ttention, **R**elevance, **C**onfidence and **S**atisfaction). Resumidamente, este modelo baseia-se nos pressupostos de que, para garantir um processo de aprendizagem eficaz, um conjunto de e-conteúdos interessantes e um curso bem sucedido, é necessário captar e manter a atenção dos alunos; que os e-conteúdos e materiais sejam considerados por eles como necessários e importantes para a progressão da sua aprendizagem; que os mesmos e-

²³⁵ <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

²³⁶ <http://www.instituto-camoes.pt/>

²³⁷ <http://www.linguanet-europa.org/plus/welcome.htm>

conteúdos e materiais tenham um grau de dificuldade adequado à sua capacidade de resposta e lhes inculcam a confiança de que serão capazes de levar a cabo a tarefa que se lhes propõe e, finalmente, que a realização com êxito das tarefas propostas lhes proporcione satisfação e compensações.

Jordan, Carlile & Stack (2008: p.230) consideram que os materiais de aprendizagem distribuídos através de computador devem ter as seguintes características:

“designed to meet a specific audience with specific learning needs; adaptable to different learning styles; broken down into discrete modular components; ‘chunked’ into discrete sub-sections to suit short-term memory; structured and organized to meet specific learning outcomes; enriched with hypermedia (sound and pictures) to assist dual coding; hyperlinked extensively to allow self-directed exploratory learning; sequenced appropriately; supported by formative assessment for feedback and for self-regulated learning.”

Petty (2004: p.379) propõe que os critérios de selecção/avaliação dos materiais sejam a sua adequação aos objectivos que se pretende atingir, ao nível de língua, ao grau de dificuldade e ao grau de aprofundamento; o grau de interactividade dos materiais e o número de sentidos a que apelam; a relação esforço de aprendizagem de uso/ganho na aprendizagem e a possibilidade de imprimir.

A Comissão Europeia²³⁸ considera que uma escolha apropriada dos recursos é fundamental para manter os aprendentes motivados, interessados e em progressão, devendo os mesmos ser adequados ao aprendente ou ao grupo, ao contexto e ao nível de aprendizagem. Segundo a mesma entidade, a escolha dos recursos adequados supõe o respeito por determinados critérios, que se prendem com o conteúdo, o nível, as competências e as actividades, a metodologia, a acessibilidade e considerações técnicas²³⁹. O conteúdo dos recursos deve ser adequado para a idade, nível e interesses dos aprendentes; deve estar de acordo com os objectivos que se pretendem atingir e com a metodologia escolhida; deve estar isento de preconceitos e de estereótipos; deve ter

²³⁸ http://ec.europa.eu/education/languages/language-teaching/doc26_en.htm , consultado em 01-03-2010.

²³⁹ *Idem*.

correção linguística e veracidade factual e estar actualizado. O nível dos recursos deve ser apropriado para os potenciais utilizadores; deve proporcionar tarefas com diversos graus de complexidade e o nível de língua das instruções e do material de referência deve ser também apropriado. As competências a atingir através da exploração dos recursos devem ser as estipuladas e as actividades propostas nos recursos devem ser variadas e suficientemente interactivas para manter o interesse do estudante. A metodologia usada nos recursos deve ser idêntica à metodologia usada pelo docente e os recursos devem proporcionar o desenvolvimento da capacidade de autoaprendizagem. A acessibilidade dos recursos deve ser fácil, permitir utilização e navegação simples e oferecer feedback sobre a progressão do aprendente. Finalmente, devem ser tidos em conta aspectos técnicos dos recursos, nomeadamente, equipamento e suporte técnico necessários, disponibilidade dos mesmos recursos e custos implicados.

Le Bray (2002) é de opinião que mais importante do que fazer uma descrição exhaustiva dos *e-materiais/recursos* utilizados por um professor de língua é a explicação do seu enquadramento didáctico nas aulas desse professor, o que nós já parcialmente fizemos quando procedemos à justificação teórica das metodologias escolhidas para o módulo misto.

Com base neste enquadramento teórico, suportado pelos autores citados atrás, propomos que os materiais do módulo misto complementem, reforcem ou aprofundem os conteúdos gramaticais, vocabulares, comunicacionais e culturais trabalhados no módulo presencial. Propomos a escolha de materiais que *i)* tenham alguma relação com a vida real, porque, em virtude da sua actualidade, terão mais probabilidades de captar a atenção dos alunos e configurarem-se aos seus olhos como relevantes; *ii)* exijam que os alunos activem o seu saber linguístico prévio – adquirido no módulo presencial do curso e/ou decorrente da sua competência plurilinguística –, oferecendo uma oportunidade de praticar o que se aprendeu antes; *iii)* apresentem exemplos de estruturas linguísticas e que ofereçam exercícios práticos e de treino, que podem aumentar a confiança do aluno, dado que lhe demonstram que é capaz de levar a cabo com sucesso a tarefa de comunicar em língua portuguesa, e, finalmente, propomos a escolha de materiais que *iv)*

proponham a realização de tarefas que lhes permitam fazer publicamente uso do que aprenderam, o que, certamente, os conduzirá à satisfação de cumprirem bem e com êxito uma orientação de trabalho.

Dadas as características do público-alvo do módulo, parece-nos que os materiais devem ser, também, tematicamente muito variados; em primeiro lugar, porque os alunos necessitam conhecer vocabulário específico da área do curso que cada um deles está a frequentar, sendo um dado adquirido à partida que cada aluno pode estar a frequentar um curso de qualquer uma das áreas científicas existentes; em segundo lugar, porque os alunos podem estar mais motivados para trabalhar determinados temas em detrimento de outros; em terceiro lugar, porque esses materiais também têm que permitir ao aluno o contacto com situações de comunicação comuns no dia a dia, uma vez que ele terá que interagir linguisticamente com outros portugueses sempre que isso for necessário quotidianamente e uma vez que as suas expectativas serão, certamente, no sentido de o curso lhe proporcionar uma aprendizagem rápida da nova língua.

Especificamente para o módulo misto do EILC, propomos que a escolha dos materiais/suportes de aprendizagem ou recursos assente no conjunto de critérios que enumeramos a seguir:

- a) oferecer recursos adequados às necessidades de aprendizagem da língua dos alunos de um EILC;
- b) equilibrar a oferta de materiais autênticos com a oferta de materiais didácticos fabricados para fins pedagógicos;
- c) escolher recursos cuja exploração permita trabalhar, simultaneamente, a cultura portuguesa, estruturas linguísticas e vocabulário especializado e conteúdos gramaticais pré-definidos no programa; isto é, que permitam trabalhar, simultaneamente, a língua e a cultura.
- d) seleccionar recursos que permitam trabalhar competências linguísticas diversificadas, tais como, a capacidade de compreensão da língua portuguesa oral e escrita, a capacidade de expressão em ambas as modalidades e a capacidade de interacção;

- e) oferecer recursos que ao longo de uma aula estejam sequenciados e cuja sequência demonstre uma lógica interna de agrupamento;
- f) disponibilizar materiais adequados aos vários níveis de aprendizagem dos alunos, bem como aos vários estilos de aprendizagem;
- g) escolher recursos adequados à faixa etária dos alunos que os vão usar, a qual corresponde à de um jovem adulto aprendente de uma língua estrangeira;
- h) oferecer recursos multimédia, interactivos, atractivos, diversificados e interessantes.

a) Somos de opinião que o módulo misto deve oferecer **recursos adequados às necessidades de aprendizagem** da língua dos alunos de um EILC. Antecipamos que estas necessidades linguísticas se manifestem na esfera do domínio privado, do público e do educativo, por isso achamos que se devem proporcionar recursos que permitam desenvolver competências linguísticas nestas áreas. No nosso caso específico, a título de exemplo, podemos citar a aula 3, subtema alimentação/compras, tema alimentação (Anexo 4), na qual propomos a consulta de páginas Web de grandes cadeias de supermercados²⁴⁰, o visionamento de um vídeo intitulado ‘Fazer Compras’²⁴¹, materiais do CMC Project para fazer actividades sobre a abertura de uma conta numa instituição bancária²⁴² e um jogo de palavras cruzadas sobre estabelecimentos comerciais²⁴³, para desenvolver competências linguísticas necessárias no domínio público, nomeadamente, conhecer os nomes dos produtos, perguntar o preço, pedir um número, um tamanho,

²⁴⁰ <http://www.continente.pt/Homepage.aspx>
<http://www.jumbo.pt/frontoffice/ContentPages/JumboNetWelcome.aspx>
<http://www.carrefour.pt/>
<http://www.clubeminipreco.webside.pt/mp/index.asp>

²⁴¹ http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5425&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha

²⁴² <http://www.cmcproject.it/portugal/setting5.htm>

²⁴³ <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>

um peso ou uma quantidade, dominar o vocabulário específico relativa à abertura de uma conta bancária e conhecer os nomes dos estabelecimentos comerciais.

b) Aachamos que o módulo misto deve equilibrar a oferta de **materiais autênticos** com a oferta de **materiais didáticos** fabricados para fins pedagógicos. Assim, no nosso caso, tentámos introduzir na Plataforma Teleformar.net um conjunto equilibrado, diversificado e rico de materiais, a partir dos quais os alunos pudessem realizar múltiplas aprendizagens de cariz cultural e linguístico.

Introduzimos, pois, materiais autênticos como portais²⁴⁴ e páginas²⁴⁵ disponíveis na Internet para qualquer internauta, provérbios populares²⁴⁶, contos²⁴⁷, textos de revistas e jornais nacionais²⁴⁸ (Lancien, 1995), emissões de Rádio e de Televisão²⁴⁹, sítios Web de partilha de vídeos²⁵⁰ e palavras cruzadas²⁵¹. É nossa convicção que a disponibilização na plataforma de materiais linguísticos autênticos variados (tais como, provérbios, expressões idiomáticas, textos retirados da comunicação social, publicidades (Paris, 1995) e programas culturais) é muito importante para ajudar os alunos a desconstruírem as representações sociais e os estereótipos sobre a língua portuguesa que foram adquirindo no seio das comunidades a que pertencem. Díaz, Largo & Amtolínez (2005: p.138) consideram que os média são materiais pelos quais transita cultura, transmissores de mensagens que condicionam e modelam a identidade colectiva e que oferecem modelos de vida, de conduta, valores, opiniões e formas de pensar e de sentir, permitindo, por isso, uma exploração de aspectos culturais em sala de aula.

Também não descurámos materiais didáticos, produzidos propositadamente para a aprendizagem da língua portuguesa, como todos os disponíveis, por exemplo, no

²⁴⁴ Por exemplo, <http://www.cplp.org/>

²⁴⁵ Por exemplo, <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/fotos/index.html>

²⁴⁶ Por exemplo, http://www.malhatlantica.pt/aeiou/proverbios_1.htm

Adragão (1991: p.393) diz o seguinte sobre os provérbios: “São eles, diz-se, produtos e produtores de sabedoria popular. Por eles passam elementos determinantes para se compreender a cultura de um povo e até os seus padrões de identidade.”

²⁴⁷ Por exemplo, http://www.ficcoes.org/biblioteca_conto/index.html

²⁴⁸ Por exemplo, <http://www.noticiaslusofonas.com/>

²⁴⁹ Por exemplo, [http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?="](http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?=)

²⁵⁰ Por exemplo, <http://www.youtube.com/watch?v=sqK7Ys155j4>

²⁵¹ Por exemplo, <http://www.prof2000.pt/users/secjeste/cruzadas/Pg000012.htm>

Centro Virtual Camões²⁵²; no Lingu@net Europa²⁵³, centro virtual que fornece informação sobre recursos pedagógicos em linha para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras da actualidade; no CMC Project²⁵⁴ e no CMC_e²⁵⁵, projecto financiado pela Comunidade Europeia, que põe à disposição do utilizador materiais didácticos para a aprendizagem de várias línguas, nomeadamente a língua portuguesa, por alunos Erasmus em mobilidade; na Rádio Televisão Portuguesa, que oferece um conjunto de vinte e cinco programas, intitulados “Falamos Português”²⁵⁶, com a duração aproximada de vinte e cinco minutos cada, realizados especificamente para contextos de aprendizagem da língua portuguesa; em páginas pessoais²⁵⁷; bem como também não deixámos de recorrer a materiais didácticos mais institucionalizados, como, por exemplo, obras de referência mais clássicas (dicionários²⁵⁸, gramáticas²⁵⁹ e enciclopédias²⁶⁰) e outras de utilização mais recente (conjugadores²⁶¹ e pronunciadores²⁶²), quando a ocasião assim o aconselhava.

c) Pensamos que os **materiais** do módulo misto devem permitir **trabalhar**, simultaneamente, **a língua e a cultura** portuguesa (Lancien, 1995 e Paris, 1995). Assim, no nosso caso, escolhemos para introduzir no ambiente formativo que os alunos vão usar materiais que lhes permitam reflectir, de forma implícita e/ou de forma explícita, sobre a língua e que lhes permitam conhecer manifestações da cultura portuguesa, decorrentes em ambientes mais formais ou em contextos situacionais mais informais.

Do conjunto dos materiais de trabalho de reflexão linguística introduzidos na Plataforma, destacamos, por exemplo, todos os materiais que escolhemos das secções ‘Jogo da Lusofonia’, ‘A Brincar’, ‘A Ouvir’, ‘A Ler’ e ‘A Falar’, do enlace ‘Aprender’

²⁵² <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/>

²⁵³ <http://www.linguanet-europa.org/plus/pt/home.jsp>

²⁵⁴ <http://www.cmcproject.it/portugal/default.htm>

²⁵⁵ <http://www.cmceproject.it/portale/portugal/>

²⁵⁶ <http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>

²⁵⁷ Por exemplo, <http://www-peda.ac-martinique.fr/portugais/ludo/proverbios/IndexProverbios.htm>

²⁵⁸ Por exemplo, <http://www.priberam.pt/dlpo/>

²⁵⁹ Por exemplo, http://web.educam.pt/escolovar/lp_gramatica.htm

²⁶⁰ <http://ciberduvidas.sapo.pt/index.php>

²⁶¹ <http://lxconj.di.fc.ul.pt/>

²⁶² http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

do Centro Virtual Camões²⁶³; os que seleccionámos do CMC Project²⁶⁴ e CMC_e²⁶⁵; os vinte e cinco vídeos, intitulados ‘Falamos Português’²⁶⁶, e os quatro, intitulados ‘Cuidado com a Língua’²⁶⁷, co-produzidos pela Televisão pública portuguesa, RTP, e pela Universidade Aberta; o pronunciador²⁶⁸; bem como, todos os materiais didácticos produzidos por nós, expressamente para o estudo de um determinado conteúdo gramatical, associados como materiais didácticos de uma respectiva aula (como, por exemplo, fichas informativas e fichas de exercícios práticos).

Do conjunto dos materiais inseridos que permitem o acesso a manifestações culturais do povo português, sublinhamos o portal da CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa²⁶⁹; o do IPPAR – Instituto Português do Património Arquitectónico²⁷⁰; o do Instituto Português de Museus²⁷¹; o do Instituto Camões²⁷², sobre variados temas da cultura portuguesa; um portal sobre teatro português²⁷³; páginas pessoais de escritores portugueses²⁷⁴; o portal da revista literária “Ficções”²⁷⁵ e tantos outros também igualmente interessantes. Além destas manifestações culturais em ambientes mais formais, introduzimos também outras de carácter mais informal, tais como programas de Rádio e de Televisão²⁷⁶, notícias de jornais e de revistas portuguesas da actualidade²⁷⁷ (Lancien, 1995), música portuguesa contemporânea²⁷⁸, provérbios

²⁶³ <http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues.html>

²⁶⁴ <http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/default.htm>

²⁶⁵ <http://www.cmceproject.it/portale/portugal/didactics/>

²⁶⁶ <http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>

²⁶⁷ mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/cuidadolingua/clingua_22122006.wmv

²⁶⁸ http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php

²⁶⁹ <http://www.cplp.org/>

²⁷⁰ http://www.ippar.pt/patrimonio/patrim_mundial.html

²⁷¹ <http://www.ipmuseus.pt/>

²⁷² <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer.html>

²⁷³ <http://www.citi.pt/gilvicente/index.html>

²⁷⁴ http://www.iplb.pt/pls/diplb!/get_page?PAGEID=410&prof=IPLB&type=LINK-3167452

²⁷⁵ http://www.ficcoes.org/biblioteca_conto/index.html

²⁷⁶ <http://www.rtp.pt/homepage/>

²⁷⁷ <http://www.jornaiserevistas.com/index.php?catid=0&id=22>

²⁷⁸ <http://www.musica-portuguesa-gratis.com/Musica.Portuguesa.htm>

populares portugueses²⁷⁹, gastronomia²⁸⁰, turismo e regiões geográficas²⁸¹, entre muitos outros materiais que testemunham a cultura portuguesa do quotidiano.

d) Privilegiámos **materiais** que possam ajudar os alunos a **desenvolver** a sua capacidade de **compreensão** da língua portuguesa falada e escrita e materiais que possam ajudar os alunos a cada vez melhor nela se **expressarem**, quer oralmente quer por escrito. No conjunto das aulas da plataforma (Anexos 4 e 5) encontramos alguns materiais áudio e vídeo, nomeadamente, canções/temas musicais (vejam-se, a título de exemplo, as três últimas aulas do anexo 4, subordinadas ao subtema e ao tema da ‘música’ portuguesa tradicional e contemporânea), programas de Rádio (veja-se a aula 7, subordinada ao subtema ‘Rádio’, tema ‘actividades de lazer’, anexo 4) e de Televisão (por exemplo, aulas 5 e 6, subordinadas ao subtema ‘Televisão’, tema ‘actividades de lazer’, anexo 4), textos didácticos áudio (por exemplo como os disponibilizados na secção ‘Aprender’ – ‘Ouvir’, do CVC do Instituto Camões, inseridos nas aulas constantes dos anexos 4 e 5), videoclips (por exemplo, aula 2, tema ‘Música’ portuguesa tradicional e contemporânea) e pequenos vídeos, autênticos ou didactizados (por exemplo, os vinte e cinco vídeos, intitulados ‘Falamos Português’²⁸²), os quais desenvolvem a capacidade de compreensão da língua falada. Encontramos, também, muitos materiais de leitura, em praticamente todas as aulas, como páginas Web de instituições, de personalidades ou temáticas, textos da comunicação social, textos literários, textos informativos, textos publicitários e textos didácticos, que desenvolvem a capacidade de compreensão da língua escrita.

Encontramos, ainda, actividades específicas para desenvolver a capacidade de expressão, que têm como objectivo despoletar a oralidade ou desencadear a escrita de um texto ou de palavras, como, por exemplo, visionar uma imagem ou um pequeno vídeo, fazer uma pesquisa, ler um texto e falar sobre o que leu e propostas específicas de escrita quer decorrentes de actividades anteriores quer no âmbito de jogos vocabulares em que é

²⁷⁹ <http://www.portaldaliteratura.com/proverbios.php>

²⁸⁰ <http://www.gastronomias.com/>

²⁸¹ <http://www.visitportugal.com/Cultures/pt-PT/default.html>

²⁸² <http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>

preciso escrever, como, por exemplo, palavras cruzadas e jogo da forca. Sugerimos, por fim, o uso de materiais de referência que podem ajudar a desenvolver a capacidade de compreensão e de expressão, como dicionários, gramáticas, conjugador e pronunciador.

e) Ainda que o módulo misto ofereça a possibilidade de escolha de aulas, de actividades e, consequentemente, de materiais, somos de opinião que deve oferecer **recursos** ordenados, que ao longo de uma aula estejam **sequenciados** e alinhados com a respectiva actividade e cuja sequência demonstre uma lógica interna de agrupamento. Como podemos verificar nos anexos 4 e 5, cada aula propõe um conjunto numerado de actividades que são levadas a cabo a partir dos materiais sugeridos. Embora a numeração seja das actividades e não dos materiais, como os últimos estão acoplados às primeiras, supomos que a numeração funciona para ambos, dando indicação ao aluno do percurso a fazer.

O critério de agrupamento dos materiais em cada aula deste módulo foi o temático e o critério de ordenação foi o grau de complexidade, começando no início da aula por sugerir a exploração de materiais mais complexos para deixar para o final da mesma a sugestão de materiais mais simples e mais lúdicos.

f) Tentámos também escolher materiais com **graus de complexidade diversificados**, pois, embora o curso se destine a alunos de nível elementar / limiar, sabemos que as turmas dos EILCs são constituídas por alunos que dominam de forma muito desigual a língua portuguesa, sendo aconselhável a disponibilização de um leque diversificados de materiais, de modo a que cada um possa escolher o que vai ao encontro das suas possibilidades de o entender. Frequentemente, nas aulas introduzidas na plataforma, damos possibilidade de escolha a cada aluno, oferecendo, na mesma actividade, mais do um material para poder ser seleccionado²⁸³.

Foi nossa preocupação oferecer materiais/recurso adequados a diferentes **estilos de aprendizagem**, sendo que os materiais autênticos irão mais ao encontro de um estilo de aprendizagem autónomo e indutivo e os materiais didácticos mais ao encontro de um estilo mais dependente e dedutivo.

²⁸³ Por exemplo, actividade 3, aula nº 6, Anexo 5.

g) Tentámos, ainda, privilegiar materiais vocacionados para **aprendentes adultos** da língua portuguesa, visto que, potencialmente, se afiguram mais adequados e mais motivantes para a faixa etária dos indivíduos que frequentam os EILCs e que os vão utilizar. Podemos apontar como um exemplo deste tipo de materiais, os textos autênticos de comunicação social e os videoclips e ainda materiais mais didactizados, como o conjunto dos vídeos, que já mencionámos atrás, intitulados ‘Falamos Português’²⁸⁴, cujos protagonistas têm sensivelmente a mesma idade do público a que se destinam.

h) Achamos, finalmente, que o módulo misto deve oferecer um conjunto de materiais de trabalho atractivos, quanto ao aspecto visual e auditivo, diversificados, quanto à tipologia, e interessantes, quanto ao conteúdo. No nosso caso específico, tentámos inserir na Plataforma recursos multimédia interactivos com estas características. Assim, pareceram-nos **materiais atractivos**, do ponto de vista visual e auditivo, os inseridos em páginas com um design gráfico cuidado, isto é, que contêm uma combinação de imagem, de grafismo, de cor e de som, ou de fundo musical, esteticamente bem conseguida, como exemplifica a página que mostramos a seguir²⁸⁵ (Figura 2.16) e outras que juntamos em anexo (Anexo 6).

Considerámos **diversificados** os **materiais** pertencentes a tipologias diferentes, por isso inserimos na plataforma materiais autênticos, materiais artificiais ou didácticos, materiais interactivos, materiais de leitura, materiais de audição, materiais de escrita, materiais de reflexão explícita sobre a língua e materiais para jogar.

²⁸⁴ <http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>

²⁸⁵ <http://www.citi.pt/belgais/>

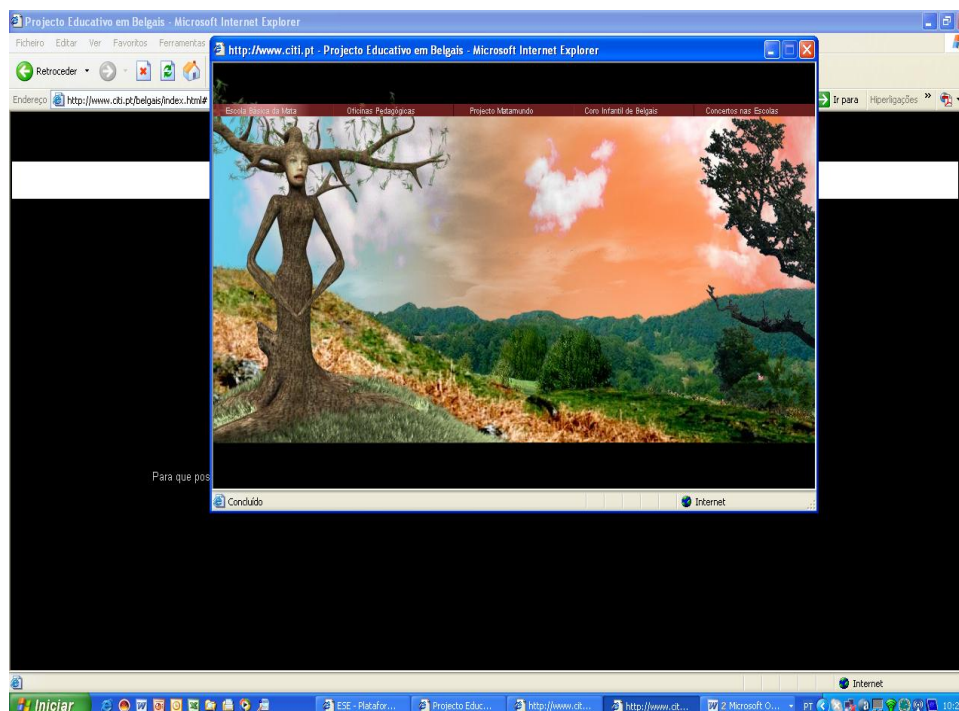


Figura 2.16 – Exemplo de um material atractivo.

Introduzimos na plataforma **materiais** que achámos que poderiam ser considerados **interessantes** quanto ao conteúdo, como os materiais autênticos, que já caracterizámos atrás; os materiais com características inesperadas, como o pronunciador²⁸⁶, em que uma personagem feminina virtual produz a pronúncia-padrão de palavras em língua portuguesa; os materiais audiovisuais, como os vídeos já mencionados; os materiais que normalmente apenas são usadas em momentos de lazer, como contos literários, jogos – de palavras cruzadas, da força, da glória –, programas televisivos e de Rádio e, para terminar, os materiais tematicamente variados, sendo que seleccionámos materiais diferentes para os oito temas estruturantes do programa do curso e para os quarenta e cinco subtemas que os sustentam, num total de sessenta e três aulas.

Naturalmente, como estes recursos estão disponíveis online e foram outros que os criaram, eles podem ser modificados, deslocados para outro endereço ou deixarem de

²⁸⁶ http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

estar disponíveis, por isso, como recomenda Lebrun (2008: p.2008), é necessário prever uma revisão periódica destes recursos para cada nova edição do curso.

2.2.3.6. Avaliação

Já dissemos no capítulo anterior que, no contexto dos EILCs, nos parece mais adequado levar a cabo uma avaliação formativa e sensibilizar os alunos para a importância de eles próprios realizarem um processo de **autoavaliação formativa contínua**.

Tricot & Lafontaine (2002) propõem que em contexto formal de aprendizagem de línguas se utilizem protocolos pouco intrusivos de avaliação, tais como, observações, registos, entrevistas *a posteriori*, diários, etc., em que apenas ‘se olha’ e ‘se vê o que se passa’, embora acrescentem que têm consciência que esta tradição tem apenas uma ‘validade ecológica’.

Na perspectiva de Courtillon (1995: p.119), a avaliação deveria não somente situar o aluno numa escala, mas também devolver-lhe uma imagem do seu saber-fazer, isto é, poderá ser sumativa mas também deverá ser formativa. Segundo a mesma autora (*idem*), a avaliação da compreensão oral deve ser feita com base na compreensão do professor quando fala mas também com base na compreensão de enunciados dos média, por exemplo, entrevistas, debates, programas de Rádio e/ou Televisão, cinema, teatro, canções e outros. A avaliação da compreensão escrita pode ser feita a partir da leitura de um texto, sem ser necessário recorrer a produção por parte do aluno, por exemplo, através da resposta a um questionário verdadeiro/falso ou de escolha múltipla. A avaliação da produção oral deve ser feita a partir de produções espontâneas em situação de comunicação e a da produção escrita a partir de produções reais, tendo um destinatário e uma função.

Moreira, (2007) refere que, no caso concreto da componente virtual de algumas disciplinas da Universidad de La Laguna, Canárias, a tendência é a avaliação contínua

das aprendizagens realizadas pelos alunos através das actividades realizadas na aula virtual.

Especificamente, no módulo misto, pensamos que a autoavaliação formativa contínua é facilitada pela presença das TIC na sala de aula. Esch (2000) é de opinião que as TIC podem facilitar a autoavaliação formativa, porque reúnem várias vantagens,

i) quer do ponto de vista dos conteúdos, ao permitir armazenar uma quantidade considerável de palavras, de estruturas, de exemplos práticos e de pronúncia;

ii) quer do ponto de vista prático, ao permitir um acesso rápido aos dados, bem como a obras de referência que corrigem e que fornecem informação;

iii) quer do ponto de vista de facilitação da autocorreção, ao dispensar a presença física do professor para corrigir e ao permitir o acesso a correção online.

A **avaliação formativa** do desempenho do aluno em cada uma das actividades e dos exercícios propostos no módulo misto pode ser feita em três modalidades, a) pelo próprio aluno – que avalia, por exemplo, a dificuldade que teve em compreender um texto e a quantidade de vezes que teve de consultar um dicionário online para procurar o sentido de palavras ou expressões –, b) pelo docente/monitores – que corrige(m) os exercícios individualmente a cada aluno - ou c) pode ser feita online, quando a correção aparece automaticamente depois de um determinado número de tentativas efectuadas pelo aluno. No nosso caso, quando a actividade é de grupo, a sua avaliação formativa é sempre feita pelo docente/monitores, quando a actividade é individual, o aluno encontra quase sempre a correção disponível online.

Achámos oportuno oferecer no módulo misto alguns **recursos** que permitam **autoavaliação formativa**, como, por exemplo, materiais de referência que ajudam a corrigir, tais como, dicionários online, gramáticas, pronunciadores e correção online, porque se o aluno estiver a fazer estudo autónomo necessita feedback sobre o seu desempenho. No nosso caso, sempre que propomos trabalho a partir de materiais didácticos, como, por exemplo, os disponíveis no CVC²⁸⁷, no CMC Project²⁸⁸, no

²⁸⁷ <http://cvc.instituto-camoes.pt/index.php>

²⁸⁸ <http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/default.htm>

CMC_e Project²⁸⁹, o aluno encontra sempre possibilidade de correcção online. Inclusivamente, nos recursos do CMC Project e do CMC_e Project o aluno pode realizar testes de autoavaliação²⁹⁰.

No capítulo 1, inteiramente teórico, reflectimos sobre as teorias da aprendizagem que configuram a nossa própria filosofia da educação, centradas no sujeito/aprendente/aluno/estudante e na sua autonomia no processo de aprendizagem, e que balizam teoricamente a nossa proposta de organização de EILCs. Em virtude destes cursos serem financiados pela União Europeia, reflectimos, também, sobre a política linguística educativa europeia, a partir da análise de documentos oficiais seleccionados, do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, do *Portfólio Europeu das Línguas* e do *Passaporte de Línguas Europass*. Fizemos também uma revisão da literatura específica na área da Didáctica das Línguas Estrangeiras, para destacarmos os princípios orientadores das metodologias mais usadas na actualidade no mesmo âmbito. Por fim, como propomos para o EILC uma estrutura *blended learning*, fizemos também uma reflexão sobre o contributo das TIC para a aprendizagem das línguas e, especificamente, sobre as vantagens de introdução da modalidade *blended learning* no ensino superior e no ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras.

No capítulo 2, teórico-prático, tendo em conta toda a teoria apresentada no capítulo anterior e tendo em conta um conjunto seleccionado de estudos de Didáctica das Línguas Estrangeiras direccionados para aspectos específicos dessa mesma Didáctica, tais como, para as competências/objectivos, para as técnicas/procedimentos, para os conteúdos, para as actividades/tarefas, para os materiais/suportes de

²⁸⁹ <http://www.cmceproject.it/portale/portugal/>

²⁹⁰ http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/area_didattica.htm e, por exemplo, <http://www.cmceproject.it/portale/portugal/didactics/unit1/>

aprendizagem e para a avaliação, explanámos detalhadamente o modelo de EILC de língua portuguesa, nível II, que propomos e a estrutura do seu módulo *blended learning*, justificando teoricamente as opções feitas e apresentando exemplos concretos ilustrativos nas várias componentes atrás mencionadas.

Como o nosso trabalho inclui também uma componente prática, a avaliação da pertinência da inserção do módulo *blended learning* na estrutura do curso, pelo EILC de nível II de Fevereiro de 2009, que leccionámos no Centro de Línguas & Culturas da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco, no capítulo seguinte, o capítulo 3, explicamos a metodologia de trabalho seleccionada para levar a cabo esta avaliação. Seguidamente, no capítulo 4 procedemos à caracterização da amostra usada e no capítulo 5 fazemos a apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos através de quatro instrumentos de recolha de dados diferentes. Finalmente, no último capítulo, o capítulo 6, sintetizamos as conclusões a que chegámos após a realização desta investigação.

CAPÍTULO 3: ASPECTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo descrevemos exaustivamente os procedimentos metodológicos usados na parte prática ou trabalho de campo desta pesquisa, isto é, na investigação da reacção dos alunos que frequentaram o EILC de Inverno de 2009, de língua portuguesa, nível A2/B1, elementar/limiar ou nível II, a um módulo do curso implementado a partir de uma plataforma LMS. O capítulo está organizado da seguinte forma: descrição das condições experimentais; da população-alvo e respectiva amostra; dos instrumentos ou técnicas de recolha de dados e dos procedimentos para a sua análise.

3.1. TIPO DE INVESTIGAÇÃO

A investigação que levámos a cabo é um tipo de **investigação mista**, pois, apesar de ser uma investigação em educação ontológica e epistemologicamente qualitativa, não experimental, naturalista e interpretativa, que teve como objectivo observar, avaliar e descrever a reacção dos alunos de um EILC, de Língua Portuguesa, nível II, a um módulo de *blended learning* do mesmo curso, incluindo também a voz, as opiniões e as avaliações dos próprios alunos na investigação; simultaneamente, recorreu a uma metodologia mista. Em termos metodológicos, fizemos uso de técnicas mistas, quer utilizando algumas mais próprias do paradigma qualitativo, como a observação participante da investigadora, a entrevista à monitora do curso, a análise documental, a análise de conteúdo e a interpretação pessoal dos dados obtidos; quer utilizando técnicas mais próprias do paradigma de investigação quantitativo, experimental, positivista, como os inquéritos por questionário e o tratamento estatístico dos dados de algumas respostas obtidas através dos mesmos. O recurso a uma metodologia mista teve como propósito a ‘complementaridade’, no sentido de diferentes métodos/técnicas

serem usados para medir facetas distintas do mesmo fenómeno investigado, e a ‘triangulação’, no sentido de diferentes métodos/técnicas serem usados para avaliar a correspondência entre os resultados obtidos através de todos eles (Greene, 2002: p.252-253).

Não nos parece, todavia, que o resultado seja problemático, pois, por um lado, o nosso posicionamento teórico é de que os paradigmas investigacionais são meramente caracterizações descritivas de práticas investigativas e não regras rígidas e prescritivas sobre como praticar a investigação e, por outro lado, a nossa preocupação fundamental não foi manter-nos amarrada a uma método-idolatria – ‘*methodolatry*’ nas palavras de Janesick (1994: p.215) –, ou a uma devoção cega, ou a uma obsessão doentia com o método e com a fidelidade a um único paradigma de investigação, mas sim, como também Janesick aconselha, apresentarmos um conjunto coerente e significativo de dados que dêem uma visão de conjunto pormenorizada e que permitam compreender melhor a natureza do problema investigado. Aliás, Hancock (2002: p.359), fazendo o levantamento das tendências consensualmente aceites pelos profissionais do ensino das línguas estrangeiras, é de opinião que uma das necessidades sentidas por todos, independentemente das teorias de ancoragem de cada um, é a seguinte:

“L2 research needs to be conducted in both rationalistic and the naturalistic paradigms by using both quantitative and qualitative methodologies if the complex L2 learning is to be understood.”

Ainda segundo Hancock (2002: p.359), de acordo com Lynch (1996)²⁹¹, a investigação em L2 pode resultar, simultaneamente, racionalista, ou quantitativa, e naturalista, ou qualitativa, sendo que, na sua opinião, limitar a investigação na área da educação a um só destes dois paradigmas não responderá às necessidades dos profissionais desta área. Donmoyer (2002: p.182) defende a necessidade que a investigação em educação tem de equacionar as várias metodologias possíveis, de

²⁹¹ *Language Program Evaluation: Theory and Practice*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

adotar ou de tomar em consideração um pluralismo teórico, para ter uma visão mais completa de todos os pontos de vista relativamente aos problemas que investiga, ou seja, este autor defende que o investigador não deveria ficar inevitavelmente preso ao paradigma investigacional em que se enraíza, sob pena de não aprender nada com aqueles que se situam noutros paradigmas investigacionais e que também obtêm resultados que, embora não possam ser encarados como universais ou como fórmulas, receitas que funcionam sempre na prática, desempenham, todavia, uma importante função heurística, ajudando a enquadrar os problemas e ajudando a encontrar possíveis respostas com alguma probabilidade de sucesso. Finalmente, Greene (2002: p.251) sintetiza a vantagem de recorrer a um pluralismo metodológico:

“Mixed-method inquiry, (...), rests on the assumptions that each of our ways of knowing offers a meaningful and legitimate view of what we are striving to know and, therefore, that incorporating multiple ways of knowing will enable us to know better and more fully.”

Nesta investigação, o nosso objectivo foi compreender uma dada experiência humana (a motivação dos alunos do EILC de Inverno de 2009, de língua portuguesa, nível II, para o trabalho no módulo de autoaprendizagem dirigida, distribuído através de uma plataforma de gestão da aprendizagem), portanto, o tipo de investigação que nos pareceu apropriado para levar a cabo este projecto foi a **investigação em educação do tipo qualitativo**, a fim de que o trabalho final resultasse preponderantemente descritivo e interpretativo.

Denzin & Lincoln (1994: p.2) definem a investigação qualitativa, em sentido lato, da seguinte forma:

“Qualitative research is multimethod in focus, involving an interpretive, naturalistic approach to its subject matter.”

Apesar de a história da investigação qualitativa ser constituída por momentos ou movimentos cujos princípios teóricos nem sempre coincidiram inteiramente, Denzin, &

Lincoln (1994: p.2) são de opinião que, na generalidade, o investigador que trabalha no paradigma qualitativo deita mão a todas as estratégias, métodos e materiais empíricos que se lhe oferecem e que se mostram adequados, construindo-se o projecto de investigação à medida que ele se vai desenrolando:

“The choice of which tools to use, which research practices to employ is not set in advance.”

Estes autores admitem que as práticas de investigação a usar dependem das questões que a investigação levanta e estas dependem do contexto específico em que surgem e daquilo que o investigador pode fazer nesse contexto, por isso admitem também que o posicionamento teórico do investigador se possa ancorar em várias perspectivas e paradigmas.

Não se centrando nas características específicas dos vários momentos históricos ou movimentos da investigação qualitativa, antes adoptando um ponto de vista abrangente e integrador, Denzin, & Lincoln (1994: p.5-6) enumeram os aspectos em que, globalmente, mais se diferenciam ambos os **paradigmas** de investigação, o **quantitativo** (positivista, experimental e estatístico) e o **qualitativo** (naturalista, não experimental e interpretativo). Parafraseando estes autores, vamos apontar também alguns aspectos diferenciadores.

- i) O paradigma quantitativo, quer o positivista quer o pós-positivista, defende a utilização de métodos de recolha, de tratamento e de análise de dados assistidos por computador e por programas estatísticos; em contrapartida, o paradigma qualitativo, mesmo que recorra aos mesmos, raramente apresenta os resultados obtidos somente como dados estatísticos puros, procedendo a um trabalho laborioso de interpretação pessoal desses mesmos dados.
- ii) O primeiro defende que a ciência tem que ser exacta e objectiva, evitando pontos de vista pessoais e subjectividade; por oposição ao segundo, que defende métodos de avaliação da validade da investigação com base, entre

outros, em critérios de verosimilhança, emotividade, responsabilidade pessoal e ética investigativa.

- iii) O primeiro tem muita dificuldade em captar o ponto de vista pessoal; o segundo aproxima-se mais dele, através de entrevistas detalhadas e da observação de perto.
- iv) O primeiro estuda fenómenos universais, com base em probabilidades; o segundo estuda as especificidades de casos únicos ou particulares, enraizados na vida do dia a dia.
- v) O segundo valoriza descrições ricas e detalhadas do mundo social; o primeiro não está minimamente preocupado com esse pormenor.

Bogdan e Biklen (2006: p.47-51) são de opinião que uma investigação qualitativa em educação possui cinco características: a fonte dos dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal; é descritiva; o foco da investigação é o processo e não, propriamente, o produto; a análise dos dados é feita de forma indutiva e o seu significado vai emergindo à medida que a análise prossegue e a perspectiva dos participantes no estudo é fulcral.

A investigação em educação que levámos a cabo tem algumas das características que os autores citados mencionam:

- a) Procedemos a uma interpretação pessoal dos dados obtidos em ambiente natural, sendo que o seu significado foi emergindo no decurso desse processo de interpretação.
- b) Baseamos a validade da investigação com base em critérios de verosimilhança, responsabilidade pessoal, ética investigativa e, fundamentalmente, com base na sua eficácia em solucionar e resolver os problemas que estiveram na sua origem.
- c) Tentámos captar o ponto de vista pessoal através da observação de perto, de uma entrevista e de questionários, considerando fulcral a perspectiva dos participantes.

d) Estudámos a especificidade das reacções de uma turma de um EILC, enquanto este se desenrola, concentrando-nos tanto no processo como no produto.

e) Procedemos a uma descrição detalhada das características dos alunos que constituem esta turma e do seu ponto de vista relativamente ao trabalho desenvolvido num módulo de autoaprendizagem dirigida, sendo o resultado final, preponderantemente, descritivo.

Segundo Denzin, & Lincoln (1994), na história da investigação qualitativa, ao longo dos seus vários momentos históricos, foram variando os **pressupostos ontológicos** (qual é a natureza da realidade? como é que acedemos ao conhecimento?), **epistemológicos** (qual é a relação entre o investigador e o investigado? como é que o investigador se posiciona perante o conhecimento?) e **metodológicos** (através de que meios podemos ter acesso ao conhecimento? como é que obtemos conhecimento?), isto é, foram variando as teorias, as metodologias e as análises.

Ainda na perspectiva de Denzin & Lincoln (1994: p.2), podemos distinguir **ao longo do século XX cinco momentos diferenciados de investigação qualitativa**, *‘the traditional’*, 1900-1950; *‘the modernist or golden age’*, 1950-1970; *‘blurred genres’*, 1970-1986; *‘the crisis of representation’*, 1986-1990; e *‘postmodern or present moments’*, 1990-presente.

O primeiro momento, que vigorou durante a primeira metade do século passado, foi influenciado pelo paradigma positivista e pós-positivista, era enformado por uma teoria científica fundamentada e lógico-dedutiva e privilegiava o relatório científico. O segundo momento, da década de 50 à década de 70, foi influenciado pelo paradigma construtivista, era enformado por teoria baseada na confiança, na credibilidade, na transferência e na confirmação, deu origem à investigação-acção e privilegiava, entre outros, os estudos de caso interpretativos. O terceiro momento, de 70 até cerca de 86, influenciado pelo paradigma anterior e ainda pelos paradigmas feminista e étnico, caracterizou-se por um pluralismo metodológico - que incluía diversas técnicas de

recolha e de tratamento de dados, desde entrevistas abertas, a experiência de observação, visual, pessoal, documentários e a utilização do computador – e privilegiou, entre outros, ensaios, histórias de vida, escrita experimental e fábulas. O quarto momento, de 86 a 90, influenciado pelo paradigma marxista, foi período de crise, durante o qual os investigadores desafiaram os antigos modelos de verdade e de significado e privilegiaram análises históricas, económicas e socioculturais. O último momento, o que vivemos actualmente, é influenciado pelo paradigma dos estudos culturais, é enformado pelo criticismo social e privilegia a teoria cultural e o criticismo, sendo também um período de eclectismo ontológico, epistemológico e metodológico, que frequentemente recupera posicionamentos anteriores, renovando-os.

Guba & Lincoln (1994) centram-se na análise dos **quatro paradigmas – positivismo, pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo** – que, na opinião dos autores, têm vindo a competir por ocupar o lugar principal na investigação qualitativa e fazem a sua caracterização sumária. Definem ‘paradigma’ como o sistema básico de crenças e de visão do mundo que guia o investigador, simultaneamente, em termos de posicionamento ontológico, epistemológico e metodológico, e descrevem, como sintetizamos a seguir, cada um dos mencionados paradigmas.

Segundo os autores, o paradigma positivista pressupõe que existe uma realidade apreensível, regida por leis e mecanismos imutáveis. Assume que o investigador e o objecto investigado são entidades independentes, não se influenciando mutuamente. Em termos metodológicos, preconiza a colocação de questões ou de hipóteses que são submetidas a testes empíricos para testar a sua validade, isto é, uma metodologia experimental e manipulativa para a verificação de hipóteses.

O paradigma pós-positivista continua a pressupor que existe uma realidade, mas ela só é apreensível parcialmente e de forma probabilística, dada a complexidade dos fenómenos e a imperfeição dos mecanismos intelectuais humanos que analisam esses fenómenos. Questiona a imparcialidade absoluta do investigador mas assume que os resultados obtidos poderão ter validade externa se forem confirmados pela tradição

crítica, pela comunidade científica dos profissionais da área e pela replicação. Metodologicamente, preconiza a recolha de mais informação situacional ou contextual e fomenta a utilização de técnicas qualitativas de recolha de dados.

O paradigma da teoria crítica pressupõe que a realidade é histórica, isto é, sempre será enformada pelos condicionalismos sociais, políticos, culturais, económicos, étnicos e de género de uma determinada época histórica, sendo que a forma como o investigador a vê estará sempre impregnada com a sua particular visão do mundo. Assume que o investigador e o objecto investigado estão estreitamente interligados, uma vez que os valores do primeiro influenciam inevitavelmente a investigação. Em termos metodológicos, preconiza o diálogo entre o investigador e os sujeitos investigados, devendo esse diálogo ser dialéctico, de forma a permitir que se tome consciência da natureza dos fenómenos e do significado dos actos.

O **paradigma construtivista** relativiza o valor de verdade do real, pois pressupõe que o real é passível de ser apreendido de formas múltiplas, através das construções mentais operadas por sujeitos investigadores históricos, podendo estas construções ser sempre alteradas à medida que o investigador vai ficando mais informado e sofisticado. Complementando a caracterização dos pressupostos ontológicos deste paradigma, Schwandt (1994) acrescenta que os construtivistas partem do pressuposto que o conhecimento e a verdade são criados e não descobertos pela mente, por isso dependem da perspectiva do investigador, que inventa conceitos, modelos e esquemas para conferir sentido à experiência, testando continuamente estas construções à luz de novas experiências (*Idem*: p.125-126).

Retomando Guba & Lincoln (1994), este paradigma assume que o investigador e o objecto investigado estão interactivamente ligados e que os resultados obtidos são literalmente criados à medida que a investigação prossegue. Metodologicamente, este paradigma preconiza que se proceda ao refinamento dos resultados obtidos de modo a que o produto final seja uma construção conjunta de e consensual para o investigador e para os sujeitos investigados. Schwandt (1994) cita Goodman, que propõe a substituição dos conceitos restritivos de ‘*truth*’ (verdade) e ‘*certainty*’ (certeza) pelos de ‘*rightness*’

e ‘*adoption*’, estes últimos com o sentido de ‘adequado a um contexto’ e ‘adoção de hábitos, estratégias, vocabulário, estilos e afirmações’ características de uma metodologia (*Idem*: p.126).

Destes quatro paradigmas enumerados e caracterizados por Guba & Lincoln, aquele que, sem dúvida, mais influenciou a nossa postura investigacional foi o paradigma construtivista, cujos pressupostos partilhamos inteiramente. Após a caracterização sumária dos referidos paradigmas, Guba & Lincoln (1994) analisam o posicionamento de cada um deles face a dez questões práticas de investigação. Vamos apenas sintetizar o posicionamento do paradigma construtivista, que como dissemos foi o que mais nos influenciou, face a um conjunto mais restrito dessas questões, apenas as cinco que mais importantes nos parecem, tais como, a finalidade da investigação, a natureza do conhecimento, os valores e a voz do investigador e as implicações do paradigma no treino de novos investigadores.

A finalidade última de uma investigação é para este paradigma a compreensão de uma determinada faceta da realidade e a reconstrução de outras construções feitas anteriormente. Quanto à natureza do conhecimento, este paradigma considera que ele consiste em construções acerca das quais existe um relativo consenso. Crê que os valores do investigador modelam a investigação e influenciam os resultados obtidos. Quanto à voz do investigador, este paradigma acredita que ela é a de um apaixonado participante, que facilita a verbalização da reconstrução do conhecimento operada pela pluralidade de vozes de todos aqueles que participam no processo investigativo. Finalmente, o treino de novos investigadores deverá ser feito de forma a que tomem consciência dos pressupostos teóricos dos paradigmas investigacionais anteriores, de modo a dominarem, em simultâneo, métodos quantitativos e qualitativos, sendo os segundos essenciais no processo dialógico de construção do conhecimento e os primeiros importantes, na medida em que acrescentam informação adicional útil.

Schwandt (1994) enumera as propriedades que Guba & Lincoln consideram que as construções dos investigadores têm. Entre outras propriedades enumeradas pelo autor, destacamos as seguintes: estas construções são tentativas de interpretação da

experiência, de atribuir um sentido a esta última; a sua qualidade depende da quantidade de informação disponível para o investigador e da sua capacidade de lidar com ela; são consideradas construções inadequadas – ‘*malconstructions*’ – as que são incompletas, simplistas, mal sustentadas, internamente inconsistentes ou derivadas de uma metodologia desadequada (*idem*: p.129).

Morse (1994: p. 220-235) reflecte sobre os **passos** a dar na planificação de um **projecto** sustentável de **investigação qualitativa**. A autora defende que toda a investigação qualitativa se processa em seis fases ou estádios: uma fase inicial de reflexão sobre o projecto que se quer levar a cabo; a fase do planeamento efectivo do projecto; a fase de entrada na própria investigação; a fase de recolha produtiva de dados; a fase de distanciamento do campo de acção e a fase da escrita.

Segundo a autora, a primeira fase é exploratória e nela se procede à leitura da literatura básica sobre o tema de pesquisa e à formulação da pergunta de investigação. É também nesta fase que se reflecte sobre o tipo de investigação que se pretende fazer, sobre os resultados que se espera obter e que se definem os potenciais beneficiários bem como os objectivos gerais da investigação. Na segunda fase, procede-se ao planeamento efectivo do projecto, o que envolve a escolha do local e da estratégia de investigação, a preparação do(s) investigador(es), a definição criteriosa da pergunta de investigação e a formalização da proposta. A terceira fase é uma fase de reconhecimento e de familiarização do/com o local e das/com as pessoas onde e a partir das quais vão ser recolhidos os dados da investigação. É nesta fase que se procede à delimitação da amostra e à definição das técnicas de inquérito a usar. A quarta fase é a de recolha produtiva de dados, assegurada pelos critérios de ‘*adequacy*’ e de ‘*appropriateness*’ dos mesmos, e da respectiva análise e tratamento. A quinta fase corresponde ao momento da investigação em que o investigador sente que chegou a um ponto de saturação relativamente ao processo de recolha de dados e em que sente que o universo de pessoas investigado já não pode fornecer-lhe novas informações. Nessa fase, a autora recomenda a intensificação da análise dos dados conseguidos e a troca de impressões com outros

investigadores sobre os resultados obtidos. Finalmente, a sexta fase, é a da escrita do relatório da investigação desenvolvida.

Segundo Stake (2007: p.58-60) e segundo Taylor & Bogdam (citados por Serrano, 2004: p.26-33 e 47-48, vol. I), os três com posições ligeiramente diferentes mas complementares, em **síntese**, um estudo qualitativo é holístico, porque se preocupa em compreender o contexto em que a experiência humana observada se desenrola e porque se centra no caso investigado, encarando-o como um sistema limitado; é empírico, porque se interessa pelo que se passa no terreno e porque privilegia coisas observáveis de forma naturalista, descrevendo-as através de uma linguagem sem artificialismos e sem uma terminologia muito complexa; é interpretativo, porque parte do princípio de que a investigação resulta de uma interacção investigador/sujeito(s) e de que a intuição do investigador é que lhe permite reconhecer os acontecimentos relevantes para o problema; e, finalmente, é empático, porque, embora planeado previamente, o seu plano é emergente à medida que a investigação se desenrola, tendo que se adaptar às contingências do processo durante o qual ela decorre.

Ora, a investigação que levámos a cabo teve como objectivo compreender o contexto em que se desenrolou a participação dos alunos de um EILC de Português, nível II, num módulo de autoaprendizagem dirigida, implementado a partir de uma plataforma LMS, e encarou este caso a estudar como um todo, um sistema limitado, dado tratar-se de uma turma com determinadas características específicas não generalizáveis, embora indiciais, portanto pretendeu ser uma **investigação naturalista e holística**. Interessava-nos colocar-nos no ponto de vista dos alunos para tentar **compreender** o que **cada um deles** sentia face à experiência proposta, independentemente da opinião que nós próprias já tínhamos construído sobre ela e **como se fosse a primeira vez** que sobre ela reflectíamos; interessava-nos observar de forma naturalista, **humanista**, as reacções dos alunos face à utilização da

plataforma, face às actividades nela propostas e face aos materiais disponibilizados através da mesma; interessava-nos observar indícios da motivação de cada um face à utilização desta ferramenta educativa e questioná-los sobre a sua utilidade no processo de aprendizagem da língua portuguesa como língua estrangeira e tentámos descrever o resultado das nossas observações de uma forma simples e acessível para qualquer interessado nesta experiência, portanto a nossa investigação foi **empírica**. Não iniciámos a nossa investigação com um plano prévio rígido, antes partimos de tópicos orientadores e do pressuposto de que a nossa intuição saberia conduzir a nossa capacidade de observação e de análise, de modo a focá-las nos acontecimentos relevantes para a nossa investigação, portanto o estudo que fizemos foi de carácter **interpretativo e indutivo**. Finalmente, a investigação que levámos a cabo foi muito reflectida e foi previamente organizada em tópicos, porém, surgiram alguns imponderáveis e situações imprevistas ao longo do processo, tendo nós recorrido à **empatia** que nos suscita esta investigação para nos ajudar a reorientar o plano investigativo no decurso do mesmo.

Foi assim que, quer por limitações temporais – que se prenderam com a duração curta do EILC e com o escasso tempo de permanência na nossa instituição dos sujeitos da amostra –, quer por limitações de operacionalização do processo investigativo – decorrentes da pouca disponibilidade de tempo para observação da investigadora que era, simultaneamente, a docente do curso –, quer por que sentimos a necessidade de triangular dados, a nossa investigação acabou por resultar numa tipologia mista. A nível ontológico e epistemológico, o nosso paradigma de investigação é qualitativo; a nível metodológico, no que concerne as técnicas de recolha de dados utilizadas, usamos uma mistura em que algumas, como a observação participante, o inquérito por entrevista e a análise documental, são caracteristicamente do paradigma qualitativo e outras, como o inquérito por questionário e o tratamento estatístico de dados, são mais comuns no paradigma quantitativo. Podemos dizer que uma parte da nossa investigação resultou mais de tipo qualitativo – fundamentalmente, durante as fases introdutória, de reflexão

teórica I e II e teórico-prática I e II, conforme esquematizamos no quadro-síntese dos procedimentos metodológicos (Tabela 3.10), mas também durante todo o resto da investigação, com especial incidência durante a observação participante e consequente recolha de dados empíricos – e que uma outra parte da mesma resultou com uma configuração mais de tipo quantitativo – em especial, durante a fase prática III e a fase prático-teórica (Tabela 3.10).

Tal como vários autores defendem, entre eles, Stake (2007), Dick (2000), e Patton (1990), não nos parece incorrecto ou negativo que uma investigação, embora se enraíze preponderantemente num determinado paradigma, recorra a técnicas mais características de outro paradigma, configurando-se como uma tipologia mista. Patton (1990: p.10-11 e 14) refere uma crescente utilização de múltiplos métodos de investigação incluindo combinações de dados qualitativos e quantitativos e dá exemplos concretos de investigações bem sucedidas que recorreram a este eclectismo metodológico. Um pouco mais adiante, o mesmo autor (1990: p.39) acrescenta (o itálico é da responsabilidade do autor):

“Rather than believing that one must choose to align with one paradigm or the other, I advocate a paradigm of choices. A paradigm of choices rejects methodological orthodoxy in favour of *methodological appropriateness* as the primary criterion for judging methodological quality. (...) *There aren't just two paradigm-dictated choices*. All kinds of variations, combinations, and adaptations are available for creative and practical situational responsiveness.”

Por outro lado, recorrendo a uma triangulação de dados, a qual segundo Moreira, C. (2007: p.61), consiste na

“(...) utilização de várias fontes de informação sobre um mesmo objecto de conhecimento, com o propósito de contrastar a informação recolhida.”

se os resultados obtidos coincidirem, estes adquirem uma força acrescida, permitindo-nos oferecer uma visão de conjunto mais sólida, mais credível, mais pormenorizada.

Carmo e Ferreira (1998: p.207-246) consideram que a classificação da investigação varia em função do critério que se tem em mente; se o critério for o do **propósito da investigação**, os autores distinguem cinco tipos – investigação básica; aplicada; em avaliação; investigação e desenvolvimento e **investigação-acção** –, se o critério for o do método da investigação, distinguem também cinco tipos diferentes – investigação histórica, descritiva, correlacional, experimental e causal-comparativa. Segundo os autores citados e segundo Patton (1990: p.157), faz-se investigação-acção quando o propósito é resolver um problema específico num programa, numa comunidade ou numa sala de aula, de forma a melhorar a prática.

Segundo Castelloti & De Carlo (1995: p.30), a sala de aula deveria ser lugar e objecto de reflexão:

“(…) pour la recherche en didactique également, la classe devrait constituer un lieu privilégié d’étude, d’expérimentation et d’intervention. De cette façon, il se déclencherait un mécanisme circulaire, dans lequel les difficultés des enseignants se transformeraient en problématiques à affronter, grâce à un travail conjoint d’échange et d’élaboration. Les réponses et les réactions des élèves aux remèdes proposés deviendraient à leur tour un objet d’étude et d’évaluation. Se développerait ainsi un lien dialectique constant entre le terrain et la recherche, entre la pratique et la théorie (...).”

No nosso caso particular, em termos globais, o **propósito da nossa investigação** foi, parafraseando as palavras sintéticas de Oliveira-Formosinho & Formosinho (2008: p.11), agir e investigar a acção para a transformar e a melhorar. Especificamente, o nosso propósito foi continuar a reflectir sobre a nossa prática profissional dentro da sala de aula, como docente de EILCs, de Português, de nível II, de forma a melhorá-la e de forma a contribuir para uma articulação entre a prática e a teoria; sobre a melhor forma de dar resposta à heterogeneidade dos alunos que frequentam um EILC; sobre como manter sempre motivados os alunos de um EILC face a uma carga horária tão pesada; sobre a pertinência de uma solução pedagógica que tínhamos em mente para estes cursos e sobre a eventual motivação dos alunos destes cursos para aceitar essa solução.

Concretamente, na nossa prática profissional identificámos um problema de carácter prático, que se coloca nas aulas dos EILCs de PLE nível II para alunos em mobilidade, e que é o de ter que dar **resposta à heterogeneidade** das necessidades linguísticas e das motivações de cada aluno da turma, de forma a **mantê-los** sempre **interessados e produtivos** ao longo de todo o curso. Os EILCs têm uma duração muito breve – decorrem, normalmente, em três ou quatro semanas – mas têm, em contrapartida, uma carga horária muito intensa – que pode ir até oito horas diárias, muitas vezes leccionadas por um único docente, como é o caso na nossa instituição. Além deste constrangimento, que surge em todos os cursos intensivos e que provoca um cansaço notório aos participantes, há ainda o problema da heterogeneidade do público que frequenta estes cursos de línguas, heterogeneidade relativa à nacionalidade dos alunos, à sua língua materna, à competência linguística que cada um tem em língua portuguesa, ao seu estilo de aprendizagem, à sua motivação e, ainda, relativa à área de formação inicial de cada um. Reflectimos muito sobre este problema ao longo da nossa experiência de leccionação destes cursos – desde o ano lectivo de 2004-2005, inclusive – e fomos, gradualmente, construindo a ideia de que estruturar o curso em três módulos, sendo um deles um módulo *blended learning* poderia ser uma solução possível a equacionar neste contexto.

De acordo com o propósito da nossa investigação, várias eram as possibilidades de a desenhar e de a concretizar. Pensámos que a **linha de orientação conceptual** deveria ser levar a cabo uma investigação que permitisse encontrar formas *i)* de fazer convergir o saber académico com a sabedoria intuitiva/sensibilidade/motivação da população estudada, *ii)* de colocar a teoria ao serviço de um problema pedagógico de carácter prático, *iii)* de valorizar de igual modo os pontos de vista do investigador/docente – teoricamente informado e com uma longa experiência prática – e de todos os alunos directamente envolvidos – sujeitos pensantes, com diferentes personalidades, características e motivações –, ambos protagonistas da mesma experiência de vida partilhada que é um curso EILC (Borda, 2002). Pensámos, também, que só a experiência nos poderia demonstrar a reacção dos alunos perante uma solução pedagógica destas e o impacto que o módulo causaria junto do público em causa, porque acreditamos que a experiência se

adquire a partir da interacção entre o sujeito e o meio (Levin e Greenwood, 2002: p.104), neste caso específico, entre alunos, metodologias e docente.

Segundo Carmo e Ferreira (1998: p.210) e Serrano (2004: cap.4), a tipologia de investigação que é mais apropriada para fazer uma investigação aplicada com uma finalidade pragmática é a investigação-acção. Parafraseando Richards e Lockhart (1998: p.20-21), esta é toda aquela que é levada a cabo pelo professor na aula com o objectivo de aumentar a sua compreensão dos processos de ensino nesse contexto e de provocar mudanças na sua prática. Bogdan & Biklen (2006: p.292) definem-na da seguinte forma:

“A investigação-acção consiste na recolha de informações sistemáticas com o objectivo de promover mudanças sociais.”

Os mesmos autores são de opinião que tanto os métodos quantitativos como os qualitativos podem ser usados na investigação-acção. Levin e Greenwood (2002: p.105), referem que as características da investigação-acção são as seguintes:

“Action research is context-bound and addresses real-life problems.
Action research is inquiry where participants and researchers co-generate knowledge through collaborative communicative processes in which all participants’ contributions are taken seriously.
Action research treats the diversity of experience and capacities within the local group as an opportunity for the enrichment of the research/action process.
The meanings constructed in the inquiry process lead to social action or these reflections on action lead to the construction of new meanings.
The credibility/validity of action research knowledge is measured according to whether actions that arise from it solve problems (workability) and increase participants’ control over their own situation.”

Ora, no nosso caso, a nossa investigação surgiu numa linha contínua de reflexão sobre os problemas encontrados na leccionação de EILC, pretendeu ser feita para resolver um caso concreto de experimentação de uma solução pedagógica no âmbito de uma situação contextualizada, a do EILC de Português, nível II, de Inverno de 2009. Pretendeu tomar em conta as opiniões da docente e dos respectivos alunos, porque só em conjunto conseguiriam encontrar um modelo consensual que satisfizesse ambas as partes. Pretendeu atender à diversidade de experiências culturais e educativas e de

capacidades do grupo/turma/curso para enriquecer o processo de investigação-acção. Pretendeu que os sentidos/significados construídos durante a investigação conduzissem a uma acção/mudança social, isto é, à modificação das práticas pedagógicas da docente e, eventualmente, dos restantes docentes envolvidos no mesmo tipo de cursos. Pretendeu que a credibilidade/validade do conhecimento construído durante o processo investigativo fosse medida de acordo com a capacidade da nossa proposta de solução pedagógica resolver efectivamente o problema encontrado. Usou métodos quantitativos e qualitativos. Assim, dentro desta confluência de pressupostos, o nosso projecto estruturou-se como uma **investigação-acção**.

Reason (1994: p.324-339) distingue três tipos de investigação como participação, ‘*Co-Operative Inquiry*’ (pesquisa cooperativa), ‘*Participatory Action Research*’ (investigação-acção participatória, tipo de investigação preconizada por, entre outros, Paulo Freire) e ‘*Action Inquiry*’ (pesquisa-acção²⁹²). A nossa ancoragem teórica não é a investigação como participação, conforme Reason a define, mas o que nos interessa da perspectiva deste autor veiculada no artigo referido é a enumeração que faz dos pressupostos teóricos partilhados por estas três tipologias por ele mencionadas. Segundo o autor, as três tipologias partilham os mesmos **pressupostos ontológicos** - o de que a realidade não é um dado externo ao indivíduo (objectividade), mas também a forma como as pessoas que lidam com essa realidade a percebem (subjectividade), daí resultando a especificidade de cada ‘espaço vital’ (Kurt Lewin), isto é, de cada contexto ou sistema -, **epistemológicos** - o da fundamental importância do saber adquirido através do ‘pensamento reflexivo’ (conceito muito valorizado por John Dewey) e através da experiência, por ‘práticos reflexivos’ (conceito aventado por Donald Schon, cuja tese de doutoramento incidiu sobre a teoria da investigação de J. Dewey²⁹³) – e **metodológicos** – o uso generalizado do método de estudo de caso e o uso de técnicas de recolha de dados como a observação participante, o inquérito por

²⁹² Adoptámos a tradução de Máximo-Esteves (2008: p.63) para cada um destes conceitos.

²⁹³ <http://www.infed.org/thinkers/et-schon.htm#intro>

entrevista e por questionário, a descrição pormenorizada dos contextos de acção e a triangulação de dados. Embora a nossa tipologia de investigação-acção não corresponda exactamente a nenhuma das tipologias enumeradas por Reason, regemo-nos pelos mesmos pressupostos ontológicos, epistemológicos e metodológicos por ele enunciados.

Segundo Zeichner (2002), embora desde meados do século anterior a investigação-acção tenha sido levada a cabo, na sua maior parte, por equipas mistas constituídas por investigadores universitários e por professores dos ensinos primário e secundário que têm vindo a estudar as suas próprias práticas (primeiro, durante as décadas de 40/50, nos USA; depois, a partir da década de 60, no Reino Unido; a seguir, muito influenciada pela inglesa, na Austrália e, a partir da década de 80, novamente a norte-americana)²⁹⁴, a partir da década de 90, este tipo de investigação alargou-se gradualmente aos professores das instituições de ensino superior, que conjuntamente com os seus alunos foram investigando as práticas educativas, o que resultou na publicação de inúmeros trabalhos de investigação-acção, preponderantemente realizada por formadores de professores, os quais, entre muitos outros aspectos, investigam sobre o uso de determinadas estratégias de ensino/aprendizagem ou de determinadas soluções pedagógicas.

Zeichner & Noffke (2002: p.298-330) constataam que a investigação-acção realizada pelos próprios professores, '*practitioner research*', se enraíza numa tradição que vem já do final do século XIX e que tem vindo a aumentar significativamente até ao presente, não só no contexto do ensino superior mas também ao nível dos restantes graus de ensino, demonstrando que a concepção dos professores como meros consumidores da investigação em educação tem vindo a mudar no sentido de, gradualmente, ser cada vez mais generalizada a concepção dos professores como, também eles, produtores e mediadores do conhecimento em educação. Consideram ainda os mesmos autores que os diferentes propósitos desta tipologia de investigação podem ir desde o interesse em compreender melhor os seus próprios alunos e em

²⁹⁴ Veja-se também, a propósito do processo histórico da evolução da investigação-acção, Máximo-Esteves, 2008: p.33-68.

melhorar a sua própria forma de ensinar, passando pela vontade de gerar conhecimento sobre o ensino e a escola que possa ser partilhado com outros, até à vontade de melhorar os contextos sociais e institucionais onde ocorrem as suas práticas educativas.

Ainda segundo Zeichner (2002), existem várias formas de conceptualizar, organizar e sustentar investigação-acção em educação, dependendo essas formas de um conjunto de variáveis, tais como, a) os objectivos e as motivações do investigador; b) as concepções sobre o processo da investigação-acção e sobre a forma e o conteúdo destes estudos; c) as formas de apresentação dos resultados da investigação aos outros; d) a relação entre a investigação-acção e a investigação externa; e) o local/instituição, no seio dos quais se centra a responsabilidade da investigação; f) as estruturas locais de suporte à investigação e g) os pressupostos acerca do conhecimento e do ensino que a investigação reflecte. Tendo como base este conjunto de variáveis apontadas por Zeichner (2002: p.276), vamos clarificar a forma como conceptualizámos, organizámos e sustentámos a nossa própria investigação-acção em educação.

a) No que diz respeito aos **objectivos** e às **motivações** que nos levaram a realizar esta investigação-acção em educação, eles prenderam-se, primeiramente, com a nossa vontade de compreender melhor e de melhorar o nosso processo de ensino no âmbito dos cursos intensivos de língua para alunos Erasmus²⁹⁵. Por outro lado, prenderam-se com a nossa intenção de proporcionar um ambiente de aprendizagem rico, de desafio, motivador e participativo aos alunos Erasmus que frequentam os EILCs que leccionamos. Por fim, prenderam-se ainda com a nosso objectivo de produzir conhecimento que seja útil quer para nós próprias em futuros cursos quer para outros professores a trabalhar no mesmo contexto, pois acreditamos que, de alguma forma, os resultados da nossa investigação poderão ter algum grau de generalização que permita aplicá-los noutros contextos idênticos. Por esta última razão, já iniciámos durante o ano de 2009 o processo de

²⁹⁵ Reason & Marshal são de opinião que “(...) good research is an expression of a need to learn and change, to shift some aspect of oneself.” (2002: p.415)

divulgação do conhecimento obtido, quer através de uma publicação²⁹⁶ quer através de uma apresentação oral²⁹⁷ numa conferência internacional sobre processos inovadores no ensino das línguas²⁹⁸. Em suma, tentámos seguir o preceito de Reason e Marshal (2002: p.413), “All good research is *for me, for us, and for them* (...)”.

b) No que concerne a **concepção** que temos sobre **o processo** como devia decorrer esta investigação-acção em educação, achámos que a **linha de orientação conceptual** devia ser a que já explicámos atrás, isto é, devia articular o conhecimento teórico, que obtivemos através da revisão bibliográfica, com as vivências práticas dos sujeitos que estavam no terreno – nós e os nossos próprios alunos – e valorizar de igual forma os pontos de vista de todos os participantes – nós, a monitora e os alunos do EILC – neste contexto educativo específico. A nossa investigação teve uma ‘dimensão pessoal’ (Máximo-Esteves, 2008: p.70-71), na medida em que ela foi levada a cabo na nossa própria sala de aula, em colaboração com os nossos próprios alunos, para nos permitir aperfeiçoar a nossa própria prática pedagógica quotidiana, portanto, em parte, ela focalizou-se numa experiência pedagógica inovadora cujos resultados passarão a afectar a forma como trabalhamos no âmbito dos EILCs e a forma como os alunos dos futuros cursos neles trabalharão. Teve, também, uma ‘dimensão profissional’ (Máximo-Esteves, 2008: p.72), na medida em que ela foi levada a cabo para permitir testar e experimentar uma nova técnica/estratégia/ferramenta de ensino, contribuindo os seus resultados para aumentar a base de dados que serve como ponto de partida para reflexões teóricas e metodológicas futuras nossas e de outros investigadores.

Quanto à **abordagem metodológica**, optámos por fazer um estudo empírico centrado no microcosmos da sala de aula, e adoptámos uma perspectiva mista, tentando

²⁹⁶ Gonçalves, Teresa. (2009). “LMS: estratégia complementar de aprendizagem de línguas no âmbito dos EILCs?” in San Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la Producción de Pedagogía High Tech. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 1. Universidad de Salamanca http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_goncalves.pdf

²⁹⁷ Gonçalves, Teresa (2009). “The usefulness of a blended learning module in EILCs” <http://cmceproject.unical.it/portale/portalmidia/paper/Teresa%20Erasmus%20abstract.pdf>

²⁹⁸ 1st International Conference: Creativity and Innovation in Language Studies – CILS, Università della Calabria – Italy (December 14th – 16th, 2009) <http://www.cmceproject.it/>

conciliar a ‘perspectiva cíclica’ com a ‘perspectiva linear’, uma vez que toda a nossa reflexão foi feita de forma cíclica mas o relatório que dela apresentamos apenas reporta um desses ciclos, o do EILC de Fevereiro de 2009, como explicamos mais adiante neste capítulo, quando falamos sobre a hipótese de partida. A reflexão sobre o tema da nossa investigação-acção foi estruturada de forma cíclica ou, mais propriamente, em espiral, isto é, começámos com um plano de hipótese de solução de um problema prático detectado; seguindo-se a concretização desse plano; após o qual se seguiu um período significativo de observação das reacções dos alunos a essa hipótese de solução; para culminar numa reflexão aprofundada sobre os resultados obtidos e numa avaliação da viabilidade da hipótese de solução. As respostas obtidas em cada um dos ciclos é que orientaram a investigação seguinte. O método que optámos foi o de estudo de caso e os instrumentos ou técnicas de recolha de dados que utilizámos foram os inquéritos por questionário e por entrevista, a observação participante e a análise documental, como explanamos mais adiante nas secções deste capítulo relativas a cada um dos aspectos mencionados.

Quanto à **forma** e ao **conteúdo**, sendo que esta é uma investigação individual para a obtenção de um grau académico, optámos pela dissertação como meio de divulgação dos resultados obtidos na investigação e o conteúdo inclui a revisão da literatura específica, uma proposta de organização dos EILCs e de um módulo de *blended learning* e a reflexão por nós levada a cabo sobre os resultados da componente prática.

c) Os Fóruns em que pretendemos **apresentar aos outros**, divulgar, os resultados da investigação-acção em educação que realizámos são o académico e o educativo. É através de uma dissertação de doutoramento que pretendemos divulgar o conteúdo da nossa investigação no contexto académico; no contexto educativo é através da publicação de artigos em revistas da especialidade e através de comunicações orais em encontros nacionais e internacionais sobre esta área de investigação que já começámos a divulgar e pretendemos continuar a divulgar os resultados obtidos.

d) A nossa investigação-acção foi levada a cabo apenas por nós próprias, por isso a **relação** que existe entre a nossa investigação e a **investigação externa**, realizada por outros investigadores, é unicamente na medida em que esta última serviu de suporte

teórico à estruturação do nosso próprio projecto. Usámos como ponto de partida para a nossa investigação a reflexão realizada por outros investigadores, quer no âmbito de estudos de política linguística educativa financiados pela União Europeia quer no âmbito de estudos de didáctica das línguas estrangeiras; no âmbito da investigação qualitativa, da investigação centrada nos processos de ensino, da investigação-acção e do estudo de caso; e, ainda, no âmbito da utilização das TIC em contextos educativos/de aprendizagem formais e informais e a eles fomos sempre recorrendo ao longo de todo o processo da investigação-acção que levámos a cabo.

e) A **ancoragem da responsabilidade** da nossa investigação enraíza-se em dois níveis. A nível institucional, a nossa investigação surge na sequência da nossa frequência da componente curricular de um curso de doutoramento, *Educación y Formación de Personas Adultas* (iniciado no ano lectivo de 2006/2007), ministrado pela Universidade de Salamanca, e na sequência da elaboração do trabalho de suficiência investigadora para completar esta componente, no decurso do qual iniciámos a nossa reflexão sobre esta problemática. A nível pessoal, a responsabilidade na escolha do tema e na concretização desta investigação é partilhada por nós e pelos orientadores da dissertação de doutoramento que este trabalho constitui. Esta investigação-acção, no terreno, foi levada a cabo apenas por nós próprias, mas sempre orientada teórica e metodologicamente pelos orientadores que nos supervisionaram. A ideia que presidiu à organização desta investigação-acção germinou num terreno fértil, no qual a nossa experiência anterior de leccionação de EILCs e a nossa experiência anterior de investigação na área do ensino das línguas a alunos em mobilidade²⁹⁹ desempenharam, certamente, um papel importante.

f) As **estruturas de suporte** à investigação foram de dois tipos. Por um lado, tivemos sempre ao longo da nossa investigação o suporte teórico e metodológico dado pelos orientadores da nossa tese. Por outro lado, tivemos suporte institucional local, de carácter prático, nomeadamente, a distribuição no nosso horário lectivo de EILCs ao

²⁹⁹ <http://www.cmcproject.it/cmcproject/start.asp>
<http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/default.htm>
<http://www.cmceproject.it/>

longo de toda a investigação, o que nos permitiu consolidar a nossa experiência na leccionação destes cursos. Tivemos, também, uma redução de quatro horas no nosso horário lectivo e de trabalho, de Janeiro de 2007 a Setembro de 2009; de Setembro de 2009 a Setembro de 2010, tivemos uma redução de metade do horário lectivo e de trabalho, porque usufruímos de uma bolsa PROTEC da FCT³⁰⁰. Estas reduções de horário de trabalho foram estratégicas para nós, porque nos libertaram um tempo precioso, o qual pudemos usar para levar a cabo a nossa investigação.

g) No que concerne os **pressupostos** acerca do **conhecimento** e do **ensino** que a investigação reflecte, talvez não nos caiba a nós falar sobre isso, porque terão que ser os receptores do nosso texto a analisar a nossa investigação e a deduzir esses aspectos. Todavia, trabalhando na esfera dos estudos sociais, os pressupostos ontológicos de que, conscientemente, partimos são de que o conhecimento probabilístico da realidade implica a análise do contexto em que ela se insere num determinado momento histórico e que o conhecimento pedagógico se constrói numa interacção constante entre o docente, os alunos e as metodologias usadas, sustentadas estas últimas pela teoria e pelos resultados da sua aplicação prática. Do ponto de vista epistemológico, assumimos que o investigador e o objecto investigado não são independentes ou separáveis, porque, os valores, os pressupostos, as características e a experiência do investigador também ajudam a moldar, de alguma forma, os resultados, sendo estes uma construção mental sua a partir dos dados disponíveis. Tanto valorizamos os actores da realidade investigada, no nosso caso, os alunos, a monitora e a docente do EILC estudado, como valorizamos, igualmente, a capacidade de interpretação da investigadora, recorrendo por isso quer a questionários e a uma entrevista quer à observação participante e à análise documental. Do ponto de vista metodológico, reconhecemos as vantagens dos métodos e técnicas qualitativas, nomeadamente, do estudo de caso.

Estamos também convictas que o processo de ensino/aprendizagem, como explicámos nos capítulos 1 e 2, deve ser centrado nos próprios alunos, nas suas próprias motivações e capacidades de escolha e de autonomia, os quais, quando expostos a

³⁰⁰ Fundação para a Ciência e Tecnologia (<http://alfa.fct.mctes.pt/fct>).

experiências significativas de aprendizagem, vão de forma activa integrando o novo saber nas estruturas conceptuais que já possuem, remodelando, assim, continuamente as suas concepções preliminares sobre a língua portuguesa, por comparação com a sua própria língua materna e com outras que domina. O mesmo processo de ensino/aprendizagem deve ser facilitado/orientado pelo docente, o qual deve proporcionar aos alunos i) situações em que possam mobilizar o seu novo saber para testar a sua operacionalidade e os seus limites e ii) situações de reflexão explícita sobre a forma como integraram o novo saber, ou seja, situações de reflexão metacognitiva, e recorrendo às metodologias que considera melhor se adaptarem ao estilo de aprendizagem de cada estudante. Os conteúdos a serem trabalhados deverão ir ao encontro das necessidades dos alunos e por eles serem considerados significativos e úteis. Os materiais didácticos, os recursos e as tecnologias usadas, ou o conjunto dos suportes para a acção, devem ser adequados, atractivos e, se possível, interactivos.

A investigação que levámos a cabo é do tipo que na terminologia anglo-saxónica se designa por TAR, '**Teaching Action Research**', neste caso tratando-se de uma investigação-acção sobre educação, levada a cabo por um único professor (Calhoun, 1993), e é também **Research on Teaching**, tal como esta tipologia de investigação é entendida na quarta edição do *Handbook of Research on Teaching*, publicado pela American Educational Research Association, sendo, no nosso caso específico, uma investigação contextualizada, localizada e direccionada para a monitorização de uma nova estratégia de ensino/aprendizagem de Português como língua estrangeira (Haley *et al.*, 2005: p.3).

O nosso programa de investigação enraíza-se num paradigma investigacional que Floden (2002: p. 3-16) designa como '**the effects of teaching paradigm**', o qual assenta nos pressupostos de que podem ser investigados os efeitos do ensino na aprendizagem e de que se a investigação for realizada correctamente conduzirá a uma melhor compreensão das relações entre o ensino e a aprendizagem, isto é, poderá conduzir a melhores resultados na educação. Este paradigma é também designado por alguns investigadores

(por exemplo, Hancock, 2002) como *‘process-product paradigm’*, isto é, um paradigma investigacional em que os estudos incidem nas relações entre comportamentos do professor e os resultados ou as atitudes dos alunos face a esses comportamentos.

Donmoyer (2002: 174-197), tendo constatado que o critério do ‘paradigma’ investigativo de ancoragem restringe/obriga uma investigação a inserir-se apenas num único paradigma, ou o positivista ou o naturalista, e a adoptar, consequentemente, uma única epistemologia, propõe um quadro classificativo da investigação qualitativa construído com base no critério do ‘propósito’ da mesma investigação e distingue cinco tipologias – *‘the “truth” seeking purpose’*, *‘the thick description purpose’*, *‘the developmental purpose’*, *‘the personal essay purpose’* e *‘the praxis and social change purpose’* –, considerando que o facto de uma investigação ter um determinado propósito não obriga a um único posicionamento epistemológico. No quadro classificativo da investigação qualitativa que Donmoyer (2002: p.190) propõe, a nossa investigação poderia ser incluída na primeira tipologia, *‘the “truth” seeking purpose’*, porque é uma investigação cujo propósito é

“b) to determine which answer is more “correct”; and c) to assess which strategy or program is more “effective”.”

Como já dissemos atrás, embora a nossa investigação seja, quanto ao propósito, uma investigação qualitativa e uma investigação-acção, em termos metodológicos é mista, em virtude de não recorrer apenas à metodologia ortodoxa da investigação qualitativa, pois, entre outras técnicas de recolha de dados, recorreremos também a inquéritos por questionário e ao tratamento estatístico dos dados de algumas das respostas neles obtidos. No entanto, seguindo a tese de Greene (2002: p.251-258), podemos afirmar que essa característica da nossa investigação não é problemática e até será natural e comum a outras investigações, pois, na sua opinião, o pluralismo metodológico das ciências sociais contemporâneas, bem como a abordagem metodológica mista mais não fazem do que espelhar o pluralismo político e cultural da sociedade actual (2002: p.251):

“Within the domain of applied social science, the challenge of honoring difference while strengthening connection is directly addressed by a mixed-method approach to inquiry. A mixed-method approach intentionally incorporates the lenses of more than one inquiry framework – through the collection of different kinds of information, the combined use of different kinds of methods, the maintenance of different philosophical assumptions about social phenomena and our ability to know them, and the inclusion of diverse values and interests.”

Hancock (2002: p.365-366) enumera aquelas que considera serem as áreas mais importantes no domínio do ensino das línguas que deverão ser investigadas nas próximas décadas, estando entre elas a área de investigação em motivação e estilos de aprendizagem dos aprendentes e a área das relações entre as tecnologias e a aprendizagem das línguas, bem como a área relativa ao uso da Internet como um recurso de aprendizagem de línguas. É, justamente, nesta última área de investigação que se enraíza o nosso trabalho, o qual pretende reflectir sobre a relação entre a implementação de uma estratégia de aprendizagem que recorre a meios tecnológicos e os resultados de aprendizagem que os alunos dizem sentir.

Em suma, e citando Máximo-Esteves (2008: p.42), a nossa investigação-acção é idêntica a outras levadas a cabo actualmente, pois é

“(…) um processo de investigação conduzido pelas pessoas que estão directamente envolvidas numa situação e que desempenham, simultaneamente, o duplo papel de investigadores e participantes. Decorre no local de trabalho e parte de questões práticas que dizem respeito a problemas do quotidiano profissional.”

Partimos, pois, da consideração da situação real dos EILCs, reflectimos sobre o seu modo de funcionamento, observámos as reacções dos alunos dos vários EILCs leccionados por nós até ao presente e tentámos encontrar uma nova estratégia de ensino/aprendizagem que rentabilize melhor estes cursos e que mantenha os alunos mais motivados. Baralhadas as várias hipóteses, inclinamo-nos para a utilização, num dos módulos do curso, organizado segundo a modalidade *e-learning blended*, de uma ferramenta educativa recente, uma plataforma LMS, e através dela tentámos dar resposta às necessidades individuais de cada aluno. Começámos, portanto, por nos envolver na reflexão sobre a nossa prática anterior,

detectámos organizações estruturais e metodologias de trabalho demasiado centradas no professor que necessitavam ser modificadas e identificámos a introdução de um módulo misto de aprendizagem na estrutura dos EILCs como uma possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem das línguas neste contexto.

Em **síntese**, o tipo de investigação que realizámos tem as características que esquematizamos na figura seguinte (Figura 3.1).

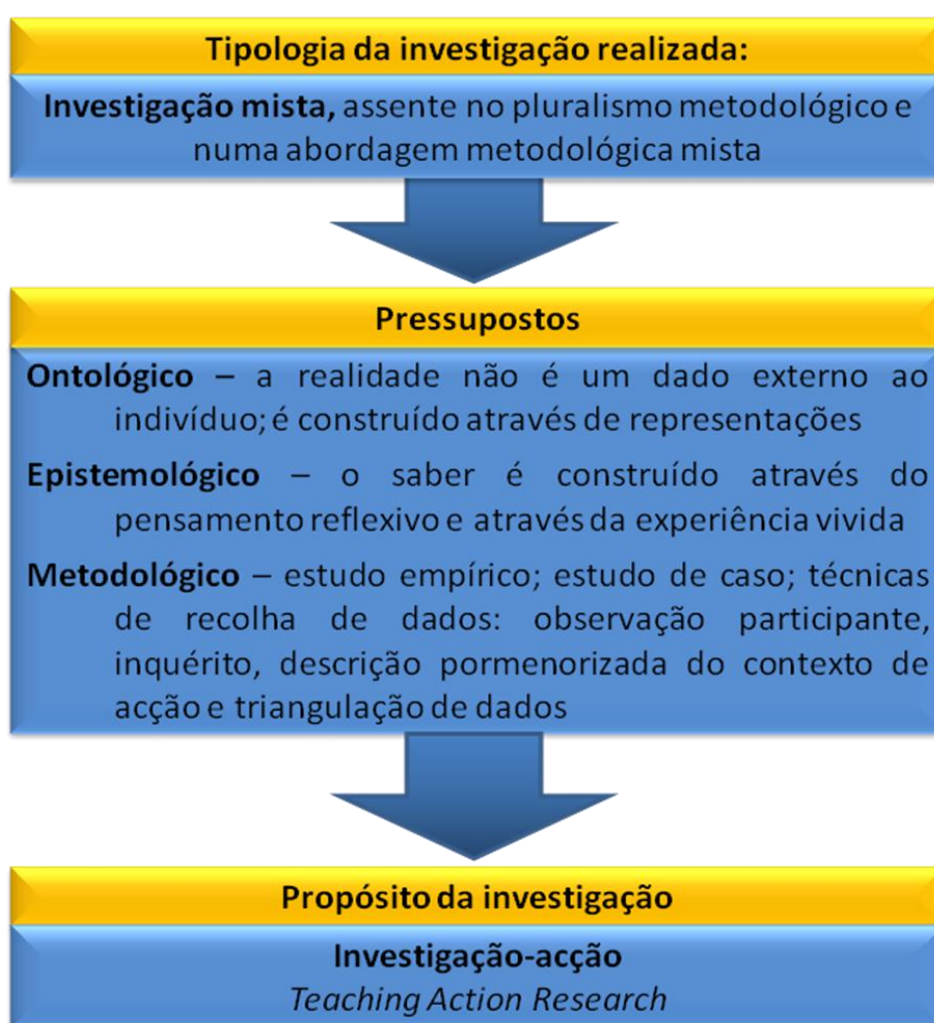


Figura 3.1 – Síntese da tipologia de investigação realizada.

3.2. MÉTODO DE INVESTIGAÇÃO

Quanto ao **método**, a investigação que fizemos é do tipo **descritivo**, uma vez que o objectivo deste estudo foi recolher dados, através de quatro técnicas complementares de recolha de informação, para testar a hipótese de que um módulo de autoaprendizagem dirigida era uma solução pedagógica adequada para responder às diferentes características, necessidades e motivações dos alunos do EILC de Inverno de 2009, de Português, nível II, e descrever os resultados obtidos através dessas quatro vias. Por ter esta configuração, trata-se, também, de um **plano de investigação transversal descritivo**, pois tem como objectivo averiguar a incidência de algumas variáveis/categorias (relativas à apreciação da pertinência de uma solução pedagógica), medidas num grupo homogéneo de pessoas (uma turma de um EILC), e fazer a sua descrição (Moreira, C., 2007: p.97).

Patton (1990: p.97) refere que uma das grandes preocupações no âmbito da educação e, em geral, da prestação de serviços a pessoas é a da individualização dos produtos oferecidos, sendo que ‘individualização’ significa a adequação do produto às necessidades individuais do cliente. Na opinião do autor (1990: p.99), a investigação qualitativa é a mais apropriada para avaliar a pertinência de um produto para um determinado indivíduo, podendo os resultados individuais ser avaliados através de um estudo de caso:

“The desire to evaluate individualized client outcomes is one major reason why case studies may be conducted. (...) The need for case data may be present whether the unit of analysis is an individual, program, organization, or community.”

No nosso caso, também pretendemos avaliar resultados individuais, na medida em que pretendemos saber se cada aluno considera adequado o módulo de autoaprendizagem dirigida, distribuído através de uma plataforma, para a sua própria aprendizagem da língua portuguesa, por isso resolvemos levar a cabo um **estudo de caso**.

Serrano (2004: p.83) define o estudo de casos como:

“(…) una metodología de análisis grupal, cuyo aspecto cualitativo nos permite extraer conclusiones de fenómenos reales o simulados en una línea formativa-experimental, de investigación y/o desarrollo de personalidad humana o de cualquier otra realidad individualizada y única”.

Bogdan & Biklen (2006: p.89) facultam a seguinte definição:

“O estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (...).”

Pareceu-nos que esta metodologia de análise de um grupo, de observação detalhada de uma turma de um EILC e dos seus respectivos alunos seria adequada ao nosso propósito de compreender e solucionar uma questão pedagógica e educativa, que tem que ver com a vontade de responder satisfatoriamente às diferentes características, estilos e necessidades de aprendizagem linguística de cada um dos alunos que frequenta um EILC, por isso optámos por fazer um estudo de caso. Seguimos, pois, uma abordagem empírica, consubstanciada num estudo de caso, para investigar um fenómeno actual no seu contexto real, utilizando várias fontes de dados, e o resultado final, patente nos capítulos 4 e 5, foi o de uma descrição pormenorizada e minuciosa do caso/turma que constituiu o objecto de estudo.

Trata-se, mais propriamente, do tipo **estudo de caso instrumental**, na terminologia de Stake (1994: p.237 e 2007: p.19), pois o caso/turma que decidimos estudar não foi tanto pela sua especificidade própria mas porque nos podia ajudar a ter uma visão mais profunda sobre a realidade global investigada, que é reflectir sobre a forma de melhor operacionalizar os EILC de Português nível II, nomeadamente, através de uma estrutura tripartida destes cursos e através de um módulo de *blended learning*. A amostra que investigámos era constituída por uma turma de indivíduos que foram escolhidos, não em função do interesse individual de cada um deles, mas porque integravam a mesma turma de um EILC, nível II, e porque, como turma que eram, provavelmente, em muitos aspectos semelhantes a outras turmas, nos podiam ajudar a ter um conhecimento mais profundo sobre todos os restantes alunos que frequentam EILCs por esse mundo fora. Especificamente, trata-se de um *‘teaching case study’*, que

o autor define como o tipo de investigação que é usado para ilustrar um ponto de vista, uma teoria, uma condição, uma categoria, algum aspecto importante para o contexto educativo (1994: p.238).

Temos consciência que os resultados obtidos nesta investigação qualitativa descritiva dificilmente poderão ser generalizados, porque só são válidos no contexto da situação real investigada, na qual determinados sujeitos nos facultaram os dados que conduziram a esses resultados. Porém, conseguimos obter dados organizados e estruturados que nos permitiram ficar a conhecer melhor esta realidade e melhorar a nossa prática profissional em EILCs futuros, por isso não nos parece abusivo deduzir que esses mesmos resultados, obtidos junto de uma parcela significativa da população em causa – todos os indivíduos que frequentaram o EILC de Inverno de Português nível II de 2009, que decorreu de 02 a 20 de Fevereiro, no Centro de Línguas da ESECB –, poderão funcionar como indícios ou como indicadores pertinentes da opinião de todos os restantes alunos da mesma população. Não queremos com isto dizer que pensamos que os resultados obtidos com esta investigação tenham validade externa para poderem ser generalizados, mas pensamos que podem ser tomados em conta a título meramente indicativo. Aliás, segundo Stake (2007: p.101), um estudo de caso permite, muitas vezes, generalizações naturalistas para outros casos, pelas semelhanças que com eles mantém.

A nossa investigação é também um **estudo de caso avaliativo**, na terminologia de Guba e Lincoln (1981: p.375), pois que tivemos o objectivo de sopesar as informações obtidas durante a investigação para emitirmos opiniões e juízos sobre a solução pedagógica que propomos seja incluída nos EILCs.

Segundo Janesick (1994: p.211-212) e Morse (1994: p. 220-235), o ponto de partida de qualquer estudo, nomeadamente os de natureza qualitativa, supõe tomada de decisões relativamente a um conjunto de questões, tais como, a questão de investigação que guia o estudo; a selecção dos participantes e o seu acordo para participar no estudo; a sua calendarização; a selecção das estratégias de investigação, entre as quais poderão estar várias, por exemplo, o estudo de caso, a observação participante e a investigação-acção; o lugar da teoria no estudo; a identificação das limitações do investigador e da sua própria

ideologia e a forma mais apropriada de lidar com as questões éticas que surgirem. Segundo Stake (1994: p.244), as tarefas conceptuais mais importantes de um investigador que conduz um estudo de caso são as seguintes: delimitação do estudo de caso e conceptualização do objecto de estudo; selecção do tema e definição das questões de investigação; escolha das técnicas de recolha de dados que respondem às questões de investigação; triangulação dos dados que são o ponto de partida da interpretação e da produção de sentido; selecção de interpretações alternativas e, finalmente, o desenvolvimento das conclusões e de generalizações deduzidas do caso.

No caso do nosso estudo, as **questões de investigação** que se nos colocavam eram sobre **estratégias de ensino** e **conteúdos de aprendizagem** e eram, basicamente, duas:

1. ‘Qual a melhor forma de dar resposta à heterogeneidade dos alunos que frequentam um EILC?’
ou, ‘Que estratégias de ensino posso adoptar para desenvolver dentro da sala de aula um trabalho adequado às características de cada aluno?’ e
2. ‘Como manter sempre motivados os alunos de um EILC face a uma carga horária tão pesada?’ ou, ‘Que conteúdos leccionar para ir ao encontro da motivação individual de cada um dos alunos de um EILC?’.

Colocadas as perguntas gerais de investigação, foi surgindo, gradualmente, uma hipótese de resposta.

A **hipótese** que serviu como ponto de partida para esta investigação foi a de que a melhor forma de adaptar os EILCs à heterogeneidade dos alunos que os frequentam e de manter a sua motivação seria estruturar o curso na modalidade *blended learning*, mas essa hipótese não nos ocorreu inesperadamente, até porque, situando-nos ontológica e epistemologicamente no paradigma interpretativo ou construtivista e no paradigma qualitativo ou de investigação-acção, defendemos que o conhecimento se constrói a partir da análise de situações particulares e não a partir do lançamento de hipóteses prévias meramente abstractas e descontextualizadas; defendemos, também, uma construção do conhecimento de forma cíclica ou, mais propriamente, em espiral, como já dissemos atrás,

uma vez que pensamos que os resultados das investigações anteriores é que se estabelecem como ponto de partida para as investigações seguintes, influenciando-as. Isto é, defendemos que, perante um problema prático que surja no contexto do nosso trabalho como docente de EILCs, devemos traçar um plano que inclua os seguintes passos: *i*) observação do problema, *ii*) proposta de uma solução para esse problema (*'plan'*), *iii*) operacionalização da solução (*'act'*), *iv*) observação das reacções a essa solução (*'observe'*), *v*) reflexão sobre os resultados obtidos (*'reflect'*) e, à luz dos resultados obtidos, *vi*) avaliar a pertinência da nova solução proposta, de forma a decidir sobre a sua inclusão ou não nos cursos futuros (*'plan for the next cycle'*, Dick, 2000).

Assim, a hipótese que está na base do nosso trabalho foi-nos, portanto, ocorrendo, gradualmente, quer na sequência da nossa experiência profissional como docente de EILCs, de língua portuguesa, nível II – experiência essa que nos parece legítimo invocar, uma vez que ela constituiu os alicerces desta investigação, pois procedemos a um trabalho do tipo investigação-acção –, quer na sequência da investigação bibliográfica que fomos realizando. Na verdade, à medida que íamos capitalizando experiência na observação e na leccionação de cursos de língua aos alunos Erasmus fomos constatando, dia a dia, curso a curso, que os alunos de uma turma eram extremamente heterogéneos, além de que eram muito produtivos e estavam muito motivados no período da manhã, mas tinham uma muito menor produtividade, estavam muito mais distraídos, cansados e desmotivados no período da tarde, tornando-se, por vezes, uma tarefa inglória conduzir, com algum ritmo e proveito, a aula da tarde até ao fim.

Para tentar fazer frente a estes problemas, achámos que deveríamos rapidamente diversificar a metodologia de trabalho e, pouco a pouco, fomos introduzindo, durante a tarde, momentos em que os alunos, na sala de informática, faziam actividades avulsas e pontuais de trabalho de língua a partir de exercícios online de acesso livre. Constatámos, naturalmente, com muito agrado, que os alunos reagiam muito positivamente a estas propostas de trabalho e mostravam grande interesse e motivação em relação a estas actividades, o que nos levou a tentar encontrar, dentro das limitações de tempo que

tínhamos, um cada vez maior número de novas actividades, para alargarmos a sua oferta, o que teve reflexos visíveis na satisfação dos alunos.

Após esta primeira tentativa de resolução do problema, reflectimos sobre a experiência realizada e começámos a sentir que, se queríamos utilizar essa estratégia, por exemplo, em toda uma aula, o que corresponderia a uma tarde inteira, teríamos que pensar num fio condutor que articulasse entre si as várias actividades; caso contrário, o mero aumento do número de actividades avulsas corria o risco de se tornar dispersivo e, sobretudo, resultava desarticulado. Começou, pois, a parecer-nos indispensável a definição de um conjunto restrito de objectivos, a selecção de um número limitado de conteúdos e a escolha de um determinado grupo de actividades e de exercícios interligados que funcionassem como eixo estruturante de cada aula e que permitissem desenvolver determinadas competências.

Fortemente convictas da adequação desta solução, preparámos para o **EILC de Fevereiro de 2008** meia dúzia de aulas organizadas em torno a determinados objectivos/conteúdos e inteiramente com actividades/exercícios disponíveis online. A primeira estratégia que nos ocorreu usar para implementar neste EILC, pontualmente, durante o período da tarde, uma destas aulas foi a de nós próprias ir dando oralmente as indicações de trabalho aos alunos, mas depressa nos apercebemos que a operacionalização das nossas instruções orais era feita pelos alunos a um ritmo desigual (consoante a sua perícia com as TIC e consoante a velocidade de acesso à Internet que cada um tinha, por exemplo) e que a capacidade e a velocidade de realização das actividades, as preferências quanto à tipologia dos exercícios e das actividades e o ritmo dos alunos eram sempre, também, muito diferenciados. À medida que o curso ia decorrendo, tornava-se cada vez mais óbvio que o grau de complexidade dos exercícios/actividades, a sua tipologia e o tempo de realização deveriam ser distintos para cada aluno, de modo a adequarmos esses aspectos às características de cada um; caso contrário, começavam a surgir momentos mortos de espera para alguns alunos, os quais rapidamente se distraíam e começavam a navegar noutros sites, inclusivamente no ‘Messenger’.

Foi, então, na sequência da instalação de uma plataforma LMS na instituição onde trabalhamos (a Plataforma Teleformar.net) e na sequência de um curso de formação sobre a utilização da mesma, que nos ocorreu a ideia de usar esta ferramenta

de trabalho, esta estratégia, em todo um módulo do EILC, constituído por um conjunto de aulas estruturadas como acabámos de descrever, a leccionar no período da tarde. A utilização da plataforma permite oferecer aos alunos uma aula estruturada, com as indicações de trabalho, com actividades e exercícios, com materiais de texto e audiovisuais e, inclusivamente, pode, até, oferecer mais do que uma aula e mais do que um tipo de actividades, de exercícios e de materiais, tentando responder, assim, às necessidades e gostos de cada um dos seus utilizadores.

Concomitantemente, toda a investigação bibliográfica que fomos fazendo, quer de documentos de política linguística educativa europeia quer de didáctica e metodologia de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, apontavam para quatro pilares fundamentais no ensino/aprendizagem das línguas, a) a necessidade de desenvolver a competência de aprender a aprender, porque se o aluno tiver consciência do seu estilo de aprendizagem pode rentabilizar melhor o seu estudo, seleccionando as actividades que consigo melhor resultam; b) a necessidade de desenvolver a capacidade de aprendizagem autónoma das línguas, porque tanto aprendemos em contexto formal com orientações explícitas de um professor como podemos aprender em contextos informais, ouvindo os outros falarem, interagindo linguisticamente com outras pessoas, lendo e escrevendo; c) a necessidade de desenvolver a capacidade de aprender ao longo da vida, porque a aprendizagem de uma língua não se esgota com a frequência de um curso intensivo de três ou quatro semanas, é uma tarefa de toda uma vida, e, finalmente, d) a utilização das novas tecnologias da informação e comunicação para ter acesso a materiais e recursos mais diversificados. Foi, assim, neste contexto de experimentação prática e de pesquisa bibliográfica sobre política educativa linguística na UE, que nos ocorreu a solução de inserirmos um módulo de *blended learning* na estrutura do EILC e de o distribuirmos através de uma plataforma e que sentimos a necessidade de o experimentarmos e de o testarmos no **EILC de Setembro de 2008**, fazendo um estudo-piloto, como Janesick aconselha (1994: p.213). Para isso, tivemos que repensar toda a estrutura dos EILCs. Organizámo-los em três módulos, sendo um deles de *blended learning*, definimos os temas a trabalhar no conjunto dos três, estruturámos o módulo misto e carregámo-lo na plataforma. Tivemos também que pensar nas formas de avaliarmos a reacção dos alunos ao módulo, tendo optado por recorrer à observação, à

troca de impressões com cada uma das duas monitoras do curso e ao questionamento directo dos alunos através de questionários, os quais tivemos que nós próprias construir.

A experiência revelou-se muito compensadora porque os alunos estiveram, incomparavelmente, mais motivados e revelaram muito menos cansaço do que nos cursos anteriores, mas percebemos que havia ainda aspectos a melhorar quer nas aulas quer nos instrumentos de recolha de dados. Foi o que fizemos no período que mediou entre este curso e o seguinte.

Em suma, o nosso percurso de tentativa de resolução do problema que se nos punha e de tentativa de inovação no contexto dos EILCs foi idêntico àquele que *Avi et al.* (2010) consideram que é habitual existir numa dinâmica de transformação da actividade docente com vista à inovação. Os autores citados consideram que um processo de inovação das práticas docentes acarreta mudanças em vários aspectos, por ordem cronológica, nomeadamente, mudança ao nível dos materiais/recursos formativos, problematização dos papéis desempenhados pelo professor e pelos alunos, tentativa de aferição das próprias práticas com práticas levadas a cabo pelos seus pares e a busca de apoios tecnológicos que facilitem a operacionalização dos novos processos formativos. Foi exactamente este o percurso que fizemos, embora só tenhamos visto a síntese elaborada por estes autores na fase final do nosso trabalho.

O trabalho que aqui apresentamos começa exactamente no início deste quarto ciclo, desta quarta espiral, e todo ele se debruça sobre a avaliação da nossa solução junto dos alunos do **EILC de Fevereiro de 2009**. Após as experiências anteriores, descritas atrás, iniciámos uma nova espiral de investigação e que consiste em: *i*) organização de um módulo de autoaprendizagem dirigida; *ii*) oferta desse módulo ao EILC de Inverno de 2009, distribuído através de uma plataforma, para funcionar durante a tarde), *iii*) observação das reacções dos participantes nesse EILC a essa solução (através da observação participante, do inquérito por questionário, de uma entrevista à monitora do curso e da análise documental), *iv*) reflexão sobre os resultados obtidos e, à luz dos resultados obtidos, *v*) avaliar a pertinência da nova solução proposta, de forma a decidir sobre a sua inclusão ou não nos cursos futuros. Na figura 3.2. apresentamos uma síntese do percurso reflexivo que conduziu à formulação da hipótese que indicamos a seguir.

Observámos:

Desmotivação e cansaço dos alunos durante as aulas da tarde.

Planeámos:

Diversificar a metodologia de trabalho.

Actuámos:

Introduzimos nas aulas da tarde actividades avulsas online.

Observámos as reacções:

Os alunos pareciam mais motivados e menos cansados.

Reflectimos:

As actividades avulsas estavam desarticuladas entre si; era necessário encontrar um eixo estruturante e organizar toda uma aula em torno dele.



Planeámos:

Organizar cada aula em torno a objectivos específicos.

Actuámos:

Fizemos aulas inteiramente a partir de actividades online em que as indicações eram dadas oralmente por nós.

Observámos as reacções:

Realização das actividades a ritmos desiguais. Gostos e preferências diferentes.

Reflectimos:

Os alunos deveriam poder autogerir o tempo de realização e a selecção das actividades.



Planeámos:

Distribuir as aulas da tarde através de uma plataforma LMS.

Actuámos:

Organizámos o EILC em 3 módulos, um deles de *blended learning*. Definimos os respectivos temas. Estruturámos o módulo misto: criámos 8 unidades, cada uma subordinada a um tema, e em cada unidade introduzimos o máximo de aulas que conseguimos, no total 63. Carregámos a plataforma. Testámos o módulo.

Observámos as reacções:

Os alunos estavam motivados e não acusavam excessivo cansaço. Trocámos impressões com as monitoras do curso e elas confirmaram. Questionamos os alunos, através de 3 questionários para recolhermos a opinião deles em relação ao módulo.

Reflectimos:

Os alunos mostraram-se satisfeitos mas era preciso limar algumas arestas e rever os questionários.



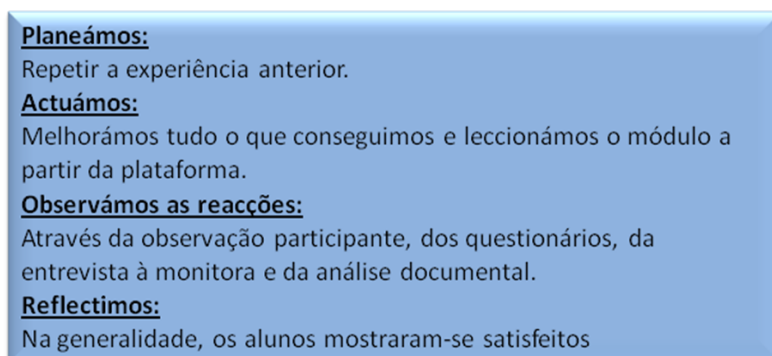


Figura 3.2 – Síntese do percurso reflexivo que conduziu à formulação da hipótese que está na base desta investigação.

Tomada a decisão de recorrermos a esta solução pedagógica, reflectimos demoradamente sobre as questões de investigação específicas (**perguntas de investigação** ou **questões problemáticas**, na terminologia de Stake (2007: cap.2), decorrentes da hipótese de partida e elencámos um conjunto significativo de questões problemáticas às quais teríamos que dar resposta ao longo da nossa investigação para concretizar e avaliar a nova solução pedagógica que tínhamos em mente. Na fase de elaboração do projecto, enumerámos as questões de investigação específicas e as perguntas informativas pontuais (estas últimas também preconizadas por Stake) que nos pareceram mais prementes; todavia, e dado que esta investigação é um estudo de caso, no decorrer da investigação surgiram novos temas/problemas, o que nos levou a reformular algumas perguntas iniciais de investigação e informativas e a acrescentar outras, tendo-se operado uma focalização progressiva (Stake, 2007: p.24) e tendo permanecido o seguinte conjunto de questões:

- a) Qual a estrutura mais adequada para um EILC de língua portuguesa, nível II?
- b) Como pode ser estruturado um módulo *blended learning*, ou de autoaprendizagem dirigida, ou módulo misto, num EILC de língua portuguesa, nível II?
- c) Poderá este módulo *blended learning* ser distribuído através da *Plataforma Teleformar.net*, que é a plataforma instalada na nossa instituição?

- d) Estarão os alunos de um EILC, nível II, motivados para usarem as TIC/Web como instrumentos de aprendizagem da língua portuguesa?
- e) Quais as tipologias de materiais, de actividades e de exercícios a propor neste módulo e a inserir na plataforma?
- f) Na óptica do aluno, qual a utilidade de um módulo de *blended learning*, distribuído através da *Plataforma Teleformar.net*, na estrutura do EILC?
- g) Na óptica do aluno, qual a adequação da estrutura de cada aula do módulo de *blended learning*, distribuído através da plataforma, face às suas necessidades de aprendizagem da língua portuguesa?
- h) Qual a opinião do aluno em relação à sua progressão na aprendizagem da língua portuguesa decorrente do trabalho no módulo distribuído através da plataforma?
- i) Qual a opinião do aluno relativamente às actividades, aos materiais e aos e-conteúdos escolhidos para as aulas do módulo misto inseridas na plataforma?
- j) Qual a opinião do aluno relativamente à sua motivação para trabalhar no módulo de *blended learning*, distribuído através da plataforma Teleformar.net?

Após a formulação das questões de investigação/questões problemáticas e após uma reflexão ponderada sobre elas, pareceu-nos que o presente trabalho deveria ter a estrutura que explicamos a seguir. **Introdução**, onde deveríamos fazer algumas considerações prévias que contextualizassem a problemática da mobilidade de estudantes do ensino superior e da frequência de EILCs; proceder à justificação do nosso projecto de investigação; delimitar o âmbito deste trabalho e enumerar os objectivos a obter com a sua realização.

Capítulo número um, capítulo teórico, no qual sintetizaríamos o estado da questão sobre o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras, em especial do Português Língua Estrangeira, isto é, onde passaríamos em revisão os conhecimentos teóricos e práticos considerados mais pertinentes, no momento presente, no âmbito da Didáctica das Línguas, nomeadamente, em relação a teorias da

aprendizagem; política linguística da União Europeia; metodologias e recursos mais inovadores no âmbito da aprendizagem das línguas não maternas e o potencial das TIC no processo de aprendizagem das mesmas.

Capítulo número dois, capítulo teórico-prático, onde reflectiríamos sobre hipóteses mais plausíveis de organização de EILCs e sobre a possível estrutura conceptual de um módulo *blended learning* de um EILC, língua portuguesa, nível A2/B1 ou nível elementar/limiar (nível II).

Capítulo número três, no qual operaríamos a transição entre a parte teórica e a parte teórica-prática desta investigação e a sua componente prática propriamente dita e explicaríamos o tipo de investigação feita, os métodos de investigação utilizados, a população-alvo investigada e a respectiva amostra, os instrumentos ou técnicas de recolha de dados usados e os procedimentos de tratamento dos dados recolhidos.

Capítulo número quatro, onde faríamos uma caracterização muito breve da instituição (IPCB) que integra a Escola Superior de Educação (ESE), que, por seu turno, tutela o Centro de Línguas & Culturas (CL&C), o qual oferece o curso de PLE, o EILC. Com base, sobretudo, em dados recolhidos num inquérito por questionário (questionário 1) aplicado à amostra no primeiro dia de aulas do EILC, mas também, em observações realizadas por nós em sala de aula de episódios significativos e ainda em opiniões manifestadas pelos próprios alunos, faríamos, de forma muito mais pormenorizada, a caracterização dos indivíduos que participam nesta investigação, corpo docente e alunos (amostra), incidindo preponderantemente, na caracterização destes últimos.

Capítulo número cinco, no qual procederíamos à organização, apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos a partir dos instrumentos ou técnicas de recolha de dados usados junto da amostra que constitui este estudo de caso para apurar a sua opinião em relação à pertinência do módulo de *blended learning* inserido na estrutura do EILC. Nele procederíamos também à triangulação dos dados recolhidos, de modo a validar a informação recolhida através das diversas fontes utilizadas.

Capítulo número seis, onde faríamos uma reflexão crítica sobre as questões mais importantes levantadas por este estudo, alinharíamos as principais conclusões a que este trabalho nos conduziu e faríamos algumas sugestões para investigações futuras.

Como a análise do índice confirma, esta acabou por ser a estrutura final que escolhemos para dar corpo ao nosso trabalho.

Como já mencionámos, neste estudo, um dos **objectivos gerais** foi avaliar, do ponto de vista dos alunos, da monitora e da docente do EILC de Inverno de 2009, de Português, nível II, a pertinência da inclusão de um módulo de *blended learning* na estrutura do EILC, distribuído através de uma plataforma de gestão da aprendizagem. Estando em causa a avaliação de uma solução *e-learning blended*, utilizada como estratégia de aprendizagem num módulo de um EILC, a primeira decisão que tivemos que tomar foi em relação ao tipo de avaliação que queríamos fazer.

Segundo Rubio, no artigo “Enfoques y modelos de evaluación del e-learning”, podemos optar por dois tipos de **avaliação**, ou optamos por uma avaliação de ‘enfoque parcial’ ou optamos por uma avaliação de ‘enfoque global’. Ora, no nosso caso, não nos interessava proceder a uma avaliação global do conjunto total de elementos que intervêm numa solução *e-learning*, isto é, não nos interessava avaliar desde o desenho e a estrutura da própria plataforma até à eficácia da sua gestão, passando, por exemplo, pelas formas possíveis de interacção síncronas, para apenas mencionar alguns elementos. A avaliação parcial é definida pela autora (*op. cit.*: p.102) da seguinte forma:

“Es la evaluación centrada en alguno de los elementos considerados de mayor interés dentro de una solución *e-learning*.”

Na nossa investigação, o que, efectivamente, nos interessava era avaliar apenas a pertinência e a utilidade da utilização de uma solução *e-learning* no contexto de uma experiência de aprendizagem específica da língua portuguesa por alunos em mobilidade, interessando-nos avaliar também a relevância dos materiais, das actividades, dos

exercícios e da avaliação propostos através dessa estratégia. Portanto, o tipo de avaliação que servia melhor os nossos objectivos era a **avaliação parcial** da solução *e-learning* que propomos.

Rubio, no artigo que estamos a citar, enumera alguns dos possíveis elementos passíveis de serem submetidos a uma avaliação parcial, tais como, entre outros, a actividade formativa e os materiais de formação. A solução *e-learning* que propomos num módulo do EILC referido que queremos avaliar contem materiais de formação e é uma parte integrante de uma actividade formativa, que o curso na sua totalidade constitui, logo é um elemento passível de avaliação parcial. A propósito da avaliação de actividades formativas, a autora faz a enumeração e a caracterização de vários modelos possíveis de avaliação. Sendo todos eles interessantes, o que mais atraiu a nossa atenção foi o ‘Modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick’ (1990), o qual, embora tendo sido usado na avaliação de acções formativas tradicionais, também é muito recomendado por vários autores, segundo Rubio (2003: p.104), para avaliar soluções formativas de *e-learning*.

Este modelo, como a sua própria designação indica, avalia o impacto de uma determinada acção formativa através de quatro níveis, como a autora (*op. cit.*: p.104) especifica:

“El modelo está orientado a evaluar el impacto de una determinada acción formativa a través de cuatro niveles: la reacción de los participantes, el aprendizaje conseguido, el nivel de transferencia alcanzado y finalmente el impacto resultante.”

No nosso estudo de caso, pareceu-nos que, com as devidas adaptações, este modelo de avaliação podia ser o adoptado para avaliarmos quer a pertinência e a utilidade da solução *e-learning* que propomos quer a adequação dos seus materiais, actividades e exercícios.

O ‘Modelo dos quatro níveis de Kirkpatrick’, também referido por García & Nieto (2007), propõe a avaliação do impacto de uma acção formativa a partir da avaliação da **reacção** dos participantes nessa acção, através de questionários de opinião ou de grupos de discussão. Também no nosso caso nos pareceu lógico proceder à avaliação da reacção dos alunos que constituíram a amostra, em relação ao módulo misto do curso que queríamos

avaliar, implementado a partir de uma plataforma *e-learning*, através de questionários e através das impressões recolhidas por nós próprias e pela monitora.

O mesmo modelo propõe também a avaliação a partir de um segundo nível, o da aprendizagem realizada pelos alunos, através de testes formativos ou sumativos estandardizados, fiáveis e validados. Na nossa investigação não nos pareceu que fizesse sentido avaliarmos o impacto da solução *e-learning* que propomos através deste segundo nível porque nos pareceu impossível separar as aprendizagens linguísticas realizadas por eles no primeiro módulo, no segundo ou no terceiro, uma vez que o curso, constituído por três módulos que se interpenetram, é, todo ele, de carácter global. Para já não mencionar as aprendizagens linguísticas realizadas, consciente ou inconscientemente, fora da escola, no próprio meio em que vivem, e que, naturalmente, são concomitantes às aprendizagens orientadas, facultadas pelo curso. Também não tínhamos conhecimento de que existam testes estandardizados com as características requeridas para procedermos a essa avaliação. Tendo em conta as razões aduzidas não nos pareceu oportuno avaliar este nível.

O modelo que temos vindo a referir propõe ainda a avaliação a partir de um terceiro nível, o nível da **transferência** das aprendizagens para o quotidiano, quando o seu uso é necessário, avaliação essa que poderá ser feita, por exemplo, através de uma autoavaliação dos participantes. Na investigação que levámos a cabo, pareceu-nos importante avaliar também o nível de progressão que cada aluno sentia em relação a determinados aspectos específicos da aprendizagem da língua portuguesa e que se reflecte no desenvolvimento de determinadas competências que usam nas situações de comunicação linguística autêntica. Para isso, pedimos aos alunos da amostra, nos questionários 2 e 3, que fizessem uma autoavaliação da progressão que sentiam em determinados aspectos específicos da aprendizagem da língua portuguesa.

Por fim, o modelo de Kirkpatrick propõe a avaliação de um último nível, o nível do **impacto** resultante da acção formativa, através, por exemplo, do questionamento directo dos participantes. Também na nossa investigação nos pareceu pertinente avaliar este nível, quer perguntando directamente aos alunos nos questionários se consideravam a utilização da solução *e-learning* que propomos vantajosa ou não, pois ninguém melhor que eles teria a percepção se a sua utilização os ajudava a melhorar o conhecimento e o domínio da língua que tinham ou não; quer através das impressões recolhidas pela própria investigadoras/docente; quer através das impressões recolhidas pela monitora do curso. Por outro lado, dado que uma das razões pelas quais consideramos que é

pertinente introduzir num EILC um módulo de *blended learning* se prende com a nossa convicção de que este módulo poderá ajudar a desenvolver a capacidade de aprendizagem autónoma das línguas, talvez também seja pertinente avaliar se os alunos do curso voltaram de novo à plataforma após a conclusão do mesmo ou não, o que também demonstraria o impacto desta solução no desenvolvimento da dita competência. Assim, resolvemos, também avaliar o impacto da solução pedagógica proposta a partir da análise do registo de entradas e movimento dos alunos do EILC na plataforma usada para implementar o módulo de *blended learning*.

Em **síntese**, considerámos que a avaliação da pertinência da estrutura de EILC que propusemos aos alunos da amostra e da solução de um módulo de *blended learning* incluído no curso podia ser feita a partir da avaliação de três níveis, o da **reacção** deles perante a solução proposta, o da **transferência** das aprendizagens realizadas no curso e no módulo misto e o do **impacto** resultante da aprendizagem em modalidade *blended learning*, conforme esquematizamos na tabela 3.1.

Tabela 3.1 – Aspectos avaliados na investigação e respectivas técnicas de recolha de dados.

Avaliação parcial da estrutura do módulo <i>blended learning</i>	Reacção dos alunos que frequentaram o EILC e o módulo <i>blended learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Através das impressões recolhidas pela investigadora/docente (observação participante). • Através das impressões recolhidas pela monitora (entrevista). • Através de inquéritos por questionário passados aos alunos (questionários 2 e 3).
	Transferência das aprendizagens no EILC e no módulo <i>blended learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Através da autoavaliação realizada pelos próprios alunos da progressão sentida (questionários 2 e 3).
	Impacto da frequência do módulo <i>blended learning</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Através do questionamento directo dos participantes sobre a utilidade da frequência do módulo, nos questionários (2 e 3). • Através das impressões recolhidas pela investigadora/docente (observação participante). • Através das impressões recolhidas pela monitora (entrevista). • Através da análise do registo de entradas e movimento dos alunos do EILC na plataforma

Em suma, a componente prática da nossa investigação estrutura-se da forma que esquematizamos na figura 3.3.

Após ter estabelecido uma hipótese de partida e ter definido os objectivos gerais e específicos da investigação, decidimos que o nosso estudo de caso decorreria da seguinte

forma. Num primeiro momento, ancoradas na nossa prática de leccionação de EILCs de língua portuguesa, fizemos pesquisa bibliográfica na área do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, no contexto da União Europeia, o que nos permitiu capitalizar o conhecimento teórico que esteve na base da nossa proposta de estrutura do EILC de forma tripartida e da proposta de que um dos módulos fosse de *blended learning*, implementado a partir da Plataforma Teleformar.net. Posteriormente, estruturámos o módulo e carregámos a plataforma com as 63 aulas que conseguimos organizar.

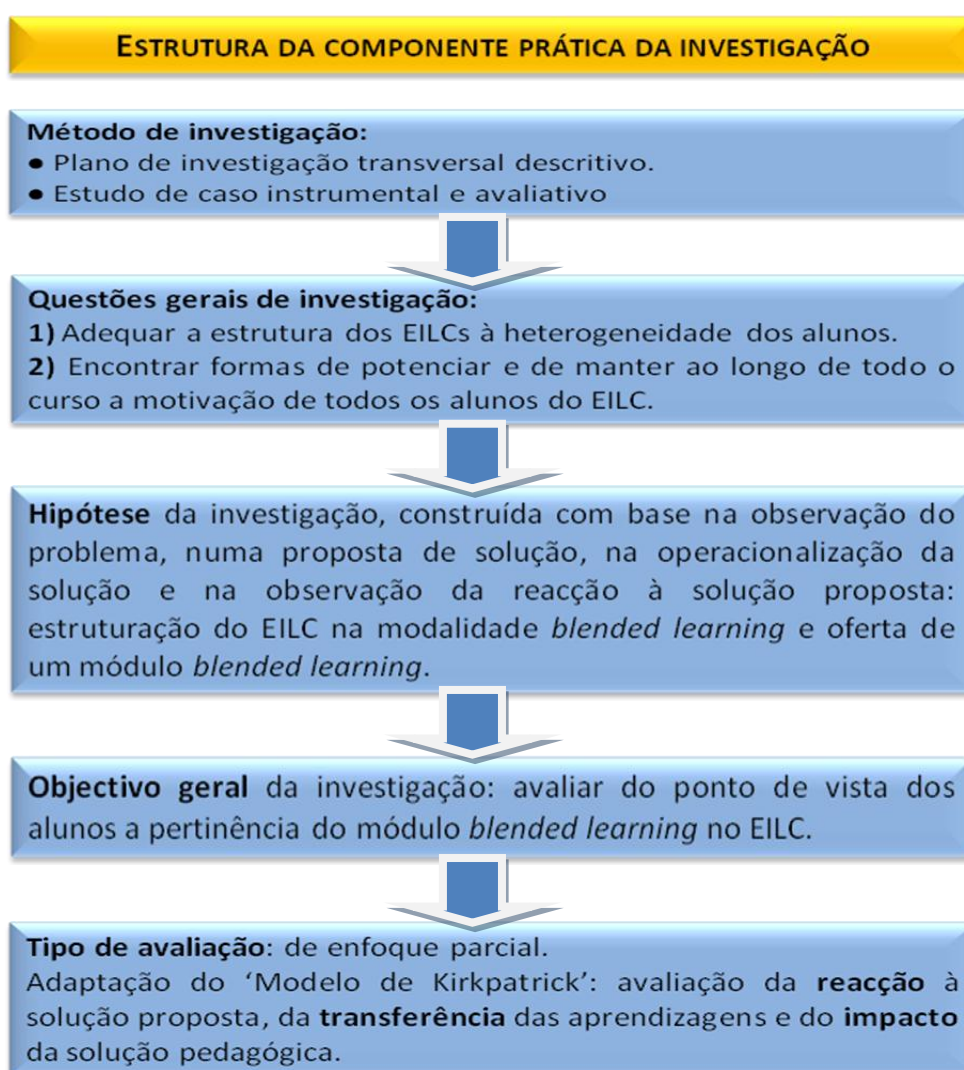


Figura 3.3 – Estrutura da componente prática da investigação.

Num segundo momento, organizámos a estrutura do estudo de caso propriamente dito, definindo a constituição da amostra e o momento de recolha de dados e desenhando os instrumentos de recolha de dados, com base nas perguntas de investigação relacionadas com a motivação dos alunos em relação à utilização das TIC/Web como instrumentos de aprendizagem de línguas estrangeiras e com a eficácia e vantagens dos processos ‘*blended learning*’, usados no módulo misto do EILC.

Num terceiro momento, na edição de Setembro de 2008 do EILC de Verão, de língua portuguesa, nível II, pré-testámos a eficácia do módulo de *blended learning* inteiramente implementado a partir da Plataforma Teleformar.net. Procedemos à análise da fiabilidade dos questionários junto de um grupo de especialistas e testámos a sua validade na mesma turma do EILC, da edição de Setembro. Dos resultados obtidos nesta primeira experiência decorreram algumas consequências quer para a reorganização da estrutura do módulo de *blended learning* quer para o melhoramento dos questionários.

Num quarto momento, a turma da edição do EILC de Inverno, de Fevereiro de 2009, de língua portuguesa, nível II, funcionou como amostra da investigação e por ela foi, então, avaliada a estrutura do módulo de *blended learning*, implementado a partir da Plataforma Teleformar.net, e a pertinência da sua utilização no contexto dos EILCs.

Finalmente, num quinto momento, após a conclusão do curso de Fevereiro de 2009 e após a recolha dos dados, procedemos ao seu tratamento, análise e interpretação. Na tabela 3.2 podemos ver, esquematicamente, as etapas da metodologia seguida e a respectiva calendarização.

Tabela 3.2 – Etapas da investigação e respectiva calendarização.

Calendarização	Metodologia
Setembro de 2007 a Maio de 2008	<ul style="list-style-type: none"> •Estruturação tripartida do EILC. •Estruturação do módulo <i>blended learning</i> e sua inserção na plataforma. •Definição das variáveis/categorias a avaliar e construção dos inquéritos por questionário.
Maio de 2008	<ul style="list-style-type: none"> • Análise da fiabilidade dos questionários e posterior melhoramento.
Setembro de 2008	<ul style="list-style-type: none"> •Pré-testagem da estrutura do módulo de <i>blended learning</i> do EILC. •Validação dos questionários
Outubro de 2008	<ul style="list-style-type: none"> •Melhoramento da estrutura do módulo <i>blended learning</i>, com base nas opiniões expressas pelos indivíduos que a pré-testaram. •Pequenos acertos nos questionários
Fevereiro de 2009	<ul style="list-style-type: none"> •Avaliação da estrutura do módulo <i>blended learning</i>, pela amostra. •Recolha de dados
Março a Julho de 2009	<ul style="list-style-type: none"> •Tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos
Setembro de 2009 a Junho de 2010	<ul style="list-style-type: none"> •Redacção da dissertação.

3.3. POPULAÇÃO-ALVO

Em qualquer investigação torna-se imprescindível identificar de uma forma clara e objectiva a população-alvo, definida por Reis e outros (1997: p.24) da seguinte forma:

“(…) a totalidade dos elementos sobre os quais se deseja obter determinado tipo de informação.”

Outros autores, como Carmo e Ferreira (1998: p.191) definem ‘população’ ou ‘universo’ como:

“(…) o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição.”

e Moreira, C. (2007: p.111-112) como:

“(…) um conjunto N (tamanho da população) de unidades (também chamadas unidades estatísticas) ou elementos que constituem o objecto de estudo.”

Ou seja, entende-se a população como um conjunto de elementos que partilham alguma característica em comum que se pretende estudar. Guimarães & Cabral (2007: p. 2), distinguindo os ‘objectos’ ou elementos de um conjunto sobre os quais recai a análise da ‘característica’ analisada em cada objecto, porque variam em qualidade ou quantidade, aceitam que o termo ‘população’ (ou ‘universo’) possa também ser encarado como:

“o conjunto de dados que expressam a característica em causa para todos os objectos sobre os quais a análise incide”.

Ora nem sempre é possível analisar a população na totalidade. É o que acontece, por exemplo, quando a população tem uma dimensão elevada, ou se encontra dispersa por uma vasta área geográfica, como é o caso dos inúmeros alunos em mobilidade em Portugal a frequentarem EILCs com diferentes estruturas, ministrados duas vezes por ano lectivo, por diferentes professores, em várias instituições espalhadas pelo país. Uma grande dimensão e uma vasta dispersão da população levantam dificuldades a nível do tempo requerido para a recolha e tratamento de dados, a nível de custos financeiros e humanos e a nível da complexidade do processo de caracterização de cada um dos seus elementos, sendo, frequentemente, impossível e desaconselhado aceder à sua totalidade.

Por outro lado, como salientam Guimarães & Cabral (2007), os dados que interessa analisar raramente necessitam ser recolhidos junto da totalidade da população, em virtude das condicionantes apontadas ou em virtude da própria natureza da investigação, dos objectivos da análise a efectuar e dos processos e técnicas de recolha de dados. Pensamos que este é, precisamente, o caso da nossa investigação. Sendo que o seu objectivo geral era, como já dissemos atrás, avaliar a pertinência da oferta de um módulo de *blended learning* num EILC de nível II e avaliar a motivação dos alunos de um EILC para trabalhar nesse módulo, apenas nos podemos restringir a um curso que o ofereça e que seja estruturado dessa forma, como foi o caso do EILC de nível II, do Inverno de 2009, que ministrámos na instituição onde trabalhamos. Nesse mesmo

momento temporal não teríamos qualquer interesse em recolher dados junto dos alunos que frequentaram EILCs noutras instituições porque nem sequer sabemos se mais alguma delas estrutura estes cursos incluindo neles um módulo desta natureza.

Em casos semelhantes é habitual recorrer-se a uma amostra, ou seja, a um subconjunto da população. Ao processo de selecção de uma amostra a partir de uma população chama-se amostragem, Moreira, C. (2007: p.111) define a amostragem como:

“(…) o procedimento através do qual se extrai de um conjunto de unidades que constituem o objecto de estudo (a população), um número reduzido de casos (a amostra), seleccionados por critérios que permitam a generalização a toda a população dos resultados obtidos.”

Quando se pretende seleccionar uma amostra, o investigador pode escolher entre os chamados métodos probabilísticos e os métodos não probabilísticos. No primeiro caso, qualquer elemento da população tem hipóteses de ser incluído na amostra, isto é, todos têm a mesma probabilidade de fazer parte da amostra. No caso dos métodos não probabilísticos os critérios que presidem à escolha da amostra não incluem equiprobabilidade dos vários elementos da população. Trata-se de um método de amostragem em que se pretende que a amostra represente certas características que se conhecem sobre a população. Na opinião de Reis et al. (1997: p. 39) uma amostra obtida por este método pode ser perfeitamente adequada quando dos objectivos do estudo não faz parte a generalização dos resultados obtidos a toda a população. Por exemplo, na realização de estudos-piloto ou de análises preliminares ou quando é impossível utilizar qualquer tipo de amostragem aleatória (Reis *et al.*, 1997; Guimarães & Cabral, 2007).

De entre os processos de amostragem não probabilística destaca-se a amostragem por conveniência, cujo critério subjacente é precisamente o da conveniência, ou seja, da maior disponibilidade ou acessibilidade de um certo subconjunto da população. Trata-se de um processo expedito e económico em que o investigador selecciona a amostra em função da disponibilidade e acessibilidade dos elementos que fazem parte da população-alvo.

Pelo exposto, em primeira instância, podemos dizer que a **população-alvo** ou o universo deste estudo foi a/o dos alunos do ensino superior em mobilidade para a aprendizagem a frequentarem cursos intensivos ou EILCs, nível A2/B1 ou elementar/intermédio ou nível II, no Inverno de 2009, em Portugal. Dado o objectivo geral do nosso estudo, não seria viável nem operacional trabalhar sobre a população-alvo. Tendo em conta que o método de investigação seguido por nós foi o de estudo de caso instrumental, a escolha do/da curso/turma a investigar também foi instrumental, isto é, escolhemos este curso pelo facto de ele oferecer um módulo de autoaprendizagem dirigida, de ele ser frequentado por alunos em mobilidade para a aprendizagem a realizarem um EILC de nível II em Portugal, podendo as opiniões dos indivíduos deste/desta curso/turma contribuir para termos uma ideia mais clara e informada sobre a pertinência e a adequação do módulo de *blended learning* que propomos para a estruturação dos EILCs, ou seja, escolhemos trabalhar com o grupo que nos pareceu adequado aos objectivos desta investigação (Ghiglione & Matalon, 1995: p.65). Se entendermos que este conjunto de indivíduos investigados constituem uma **amostra**, trata-se de uma amostragem de **conveniência**, dado que investigámos a turma do EILC nível II, de Inverno de 2009 que, no momento em quisemos realizar o estudo, era a única que estava disponível para ser envolvida e observada, sendo a sua **dimensão** de vinte pessoas.

Além de ser uma amostra de conveniência, poderá também ser considerada, na terminologia de Patton (1990: p.183), uma ‘**amostra criteriosa**’ – ‘*criterion sample*’ –, cujo objectivo é:

“Picking all cases that meet some criterion (...)”.

Pois, no nosso caso, todos os alunos que frequentaram o EILC, nível II, de Inverno de 2009, integraram o estudo.

As razões que nos levaram a escolher este grupo de indivíduos para investigar prendem-se com o objectivo da nossa investigação – que era o de avaliar como é que um/uma curso/turma de alunos de um EILC de língua portuguesa nível II reage a um

módulo de *blended learning* no contexto do mesmo – e com o facto de pensarmos que um/uma curso/turma de alunos de um EILC de Português nível II deveria ser idêntica a muitos/muitas outros/outras cursos/turmas de alunos de EILCs, deveria ser uma espécie de microcosmos dentro do macrocosmos.

Intuímos que, provavelmente, cada curso/turma de um EILC de língua portuguesa nível II reagiria de maneira ligeiramente diferente e teria opiniões ligeiramente diferenciadas em relação à pertinência da inclusão de um módulo de *blended learning*, distribuído através de uma plataforma, consoante as características, os gostos e os estilos de aprendizagem de cada um dos alunos que constituísse a turma. No entanto, para podermos ter resultados concretos e sustentados sobre as possíveis reacções que o módulo misto de aprendizagem pode, efectivamente, desencadear era necessário oferecê-lo a uma turma, observá-la e analisar essa reacção. No caso dos EILCs de Português financiados pela Agência Nacional PROALV, o docente, num ano lectivo, apenas pode ter um/uma curso/turma no curso de Verão e outro/outra no curso de Inverno, desconhecendo completamente cada um dos indivíduos que a integrará, pois, habitualmente estes chegam a Portugal e à instituição que ministra o curso em data próxima ao início do mesmo e apenas aí permanecem durante a sua frequência (no nosso caso, durante três semanas).

Por outro lado, numa conjuntura *i)* em que os dados recolhidos seriam determinantes na realização da tese de doutoramento que pretendíamos fazer, também ela condicionada por limitações temporais; *ii)* em que era necessário algum tempo para estruturar um módulo desta natureza e pré-testar minimamente a sua eficácia junto de uma turma real de um EILC; *iii)* em que um dos instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário, exigia tempo de realização e confirmação de fiabilidade e validade; o curso que escolhemos para investigar foi o possível na nossa agenda e dentro do quadro das limitações em que decorreu a nossa investigação.

Em suma, se entendermos que a população que estudámos é constituída pelos alunos em mobilidade para a aprendizagem a frequentarem EILCs de nível II, no Inverno de 2009, em Portugal, então teremos que considerar que o EILC de Inverno de

2009 do CL&C que investigámos e que foi objecto de estudo do nosso trabalho é apenas uma amostra dessa população. Tratando-se de uma amostra por conveniência, ressalta-se que integrou todos os alunos em mobilidade que frequentaram o EILC de Inverno de 2009, de Português, nível II, leccionado no Centro de Línguas & Culturas da ESECB, instituição onde trabalhamos.

Neste estudo que levámos a cabo, a investigadora/docente, a monitora e, muito particularmente, os alunos foram os actores da investigação. A primeira desempenhou dois papéis, foi a docente de todo o EILC e foi a investigadora, tendo conduzido as aulas do módulo em avaliação, definido a estrutura da investigação, desenhado a estrutura conceptual do módulo, operacionalizado essa estrutura, recolhido e interpretado os dados; os alunos e a monitora trabalharam no módulo, tendo desempenhado as tarefas propostas e tendo fornecido dados relativos à sua reacção ao módulo *blended learning* e à utilização da plataforma LMS. No capítulo 4 fazemos uma caracterização pormenorizada da amostra e no capítulo 5 apresentamos, analisamos e interpretamos os dados obtidos junto dos indivíduos da amostra relativamente à apreciação que fazem do módulo misto e da plataforma.

3.4. INSTRUMENTOS OU TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Numa investigação de tipo qualitativo, vários são os métodos ou técnicas de recolha de dados possíveis:

“The researcher has several methods for collecting empirical materials, ranging from the interview to direct observation (...)” (Denzin & Lincoln, 1994: p.14),

o mesmo acontecendo numa investigação-acção, sendo que os mais comuns, segundo Máximo-Esteves (2008: p.86-101), são a observação e a entrevista. Segundo Patton (1990: p.12), a escolha das técnicas de recolha de dados depende das respostas dadas a um conjunto de questões, entre elas as que enumeramos a seguir:

- Que tipo de informação se necessita recolher?
- Como é que a informação vai ser usada?
- Quando é que vai ser necessária a informação?

Ora, dado que o objectivo desta investigação foi avaliar a pertinência e a utilidade da inclusão de um módulo de *blended learning* nos EILCs, distribuído através de uma plataforma de gestão da aprendizagem, e avaliar a pertinência e a adequação dos materiais, das actividades e dos exercícios que disponibilizámos a partir dela, pareceu-nos óbvia a necessidade de avaliar a **reacção** dos próprios alunos que frequentaram o módulo, a possibilidade oferecida pelo módulo de **transferência** das aprendizagens para o quotidiano e o **impacto** desta solução pedagógica na estrutura do curso. A informação recolhida foi usada para regular o processo de ensino/aprendizagem, a meio do curso – no caso de os alunos não se adaptarem ao módulo misto seria necessário mudar de estratégia –, e para reflexão académica sobre os resultados obtidos, no final do EILC.

Para avaliarmos esses três aspectos, com os objectivos estipulados e nos momentos definidos, o meio que se nos afigurou mais adequado foi o recurso a, como já dissemos atrás, quatro tipos de fontes de recolha de informação, i) a observação participante da investigadora/docente, ii) três inquéritos por questionário aplicados aos alunos do curso, iii) ao questionamento da monitora, através de uma entrevista, sobre as impressões que ela própria recolheu durante a experiência, e iv) a análise do registo de entradas e movimentos dos alunos na plataforma a partir da qual foi distribuído o módulo de autoaprendizagem dirigida em avaliação. Ora, como vemos, o conjunto das técnicas de recolha de dados por nós definido não é homogéneo, sendo que a observação participante, a entrevista e a análise documental são técnicas comuns no paradigma qualitativo e sendo que o inquérito por questionário é mais comum no paradigma quantitativo. Optámos, pois, por uma metodologia mista, mais especificamente por um ‘design metodológico misto integrado’ (Greene, 2002: p.255-256), que se caracteriza por ser uma mistura de técnicas de recolha de dados durante esse mesmo processo e por

misturar os resultados obtidos durante o processo de análise e de interpretação dos mesmos.

A **observação participante** do investigador pode dizer-se que é, simultaneamente, uma técnica de recolha de dados e uma estratégia metodológica, definindo-a Moreira, C. (2007: p.179) da seguinte forma:

“O investigador contacta a) de forma directa; b) durante um período de tempo prolongado um determinado grupo humano; c) no seu ambiente próprio; d) estabelecendo uma relação de interacção pessoal com os membros desse grupo; e) com a finalidade de descrever as suas acções e compreender, mediante um processo de identificação, as suas motivações e expectativas.”

Ora, a nossa investigação também foi uma a) investigação realizada na primeira pessoa; b) levada a cabo durante todo o período de duração do EILC que investigámos; c) no ambiente natural físico da instituição e das salas de aula em que decorreu o curso e onde os alunos estavam ancorados; d) na qual a investigadora (professora do curso) interactuou com as pessoas (os alunos do curso) que investigou; e) com a finalidade de descrever e compreender a motivação destas pessoas para trabalharem num módulo de autoaprendizagem dirigida.

O **inquérito por questionário** não é uma técnica de recolha de dados muito comum nas investigações que se ancoram no paradigma qualitativo – por exemplo, Patton (1990: p.10) refere apenas entrevistas abertas em profundidade, observação directa e documentos escritos – e que se configuram como investigações-acção, sendo mais habitual nestes contextos recorrer-se ao inquérito por entrevista. No entanto, no nosso caso, optámos por recorrer ao inquérito por questionário e declinámos a entrevista, pois, tendo em conta,

- o elevado número de alunos observados, exactamente vinte;
- a duração breve do EILC, apenas três semanas, o que corresponde ao tempo limite de estadia destes alunos na nossa instituição;
- a carga horária pesadíssima do curso, no mínimo de sete horas diárias de aulas e outras actividades contempladas na organização do EILC;

- o facto de os alunos demorarem algum tempo a familiarizarem-se com o módulo de *blended learning*, no mínimo uma semana e meia, e a construírem uma opinião própria sobre o mesmo;
- o tempo necessário para a realização de cada entrevista, entre trinta a quarenta e cinco minutos para cada entrevistado;
- a dificuldade de comunicar oralmente em língua portuguesa, que qualquer um destes alunos naturalmente tem;
- o nosso domínio deficiente da língua italiana, para compreendermos integralmente os alunos italianos no caso de permitirmos que usassem a sua própria língua materna, e
- o facto de os alunos inquiridos serem todos eles pessoas adultas; achámos que seria mais adequado e mais fácil de operacionalizar recorrer ao inquérito por questionário.

De entre as duas possibilidades de inquérito, por questionário ou por entrevista (Carmo & Ferreira, 1998: pp.123-125), fomos de opinião que, no nosso caso específico, o inquérito por questionário era o instrumento mais adequado e o que reunia mais **vantagens**. O questionário é um instrumento de recolha de dados elaborado com muita antecedência, organizado, estruturado e sistemático, onde podem colocar-se todas as questões consideradas relevantes, o que evita que, eventualmente, alguma questão importante não chegue a ser colocada ou seja esquecida, como poderia acontecer numa entrevista. Por outro lado, em termos pragmáticos, o questionário é mais rápido de aplicar e demora, relativamente, pouco tempo a responder, o que permite, numa parcela escassa de tempo, uma recolha fidedigna de um conjunto significativo de dados. No nosso caso, esta é uma grande vantagem, uma vez que a amostra frequentou o curso apenas durante três semanas, com uma carga horária sobrecarregadíssima, que lhes ocupou todas as manhãs e tardes dos dias úteis da semana, não nos deixando tempo disponível para, por exemplo, os entrevistarmos a todos, no início, a meio e no fim do referido curso. É também mais rápido o tratamento dos dados recolhidos num questionário do que o seria no caso de optarmos pela entrevista. A escolha da tipologia

dos inquéritos a serem usados e a opção pela utilização de questionários prendeu-se também com questões de outra natureza. Embora o questionário tenha sido aplicado por nós próprias, em sala de aula, sendo ele anónimo, os alunos tiveram garantias de privacidade no momento da resposta às questões formuladas porque os questionários não estão identificados e porque o docente não andou a circular na sala para poder ver, eventualmente, o que escreviam.

Ao invés, pareceu-nos que se a opção recaísse na entrevista, os alunos teriam vários tipos de constrangimentos. Em primeiro lugar, no caso de optarmos pela entrevista, se fosse gravada por meios audiovisuais, o que nos parece a forma mais exaustiva e fidedigna de registar o comportamento verbal e não verbal dos entrevistados, pensamos que os alunos se sentiriam constrangidos pela presença inibidora da câmara ou do gravador de som, que registaria as opiniões emitidas mas que também registaria o domínio que eles têm da língua portuguesa ao nela expressarem essas mesmas opiniões. Ora, é de senso comum que, quando constantemente nos preocupamos com o domínio da língua que estamos a utilizar, isto é, com o domínio da forma, temos menos capacidade de reflectir sobre as ideias que estamos a tentar transmitir, isto é, temos menos domínio em relação ao conteúdo; para já não falar da impossibilidade, que muitas vezes sentimos, de exprimir exactamente aquilo que estamos a pensar numa língua que dominamos mal. Ao optarmos pelo questionário, escrito, constituído maioritariamente por perguntas fechadas, que exigem apenas a colocação de uma cruz na quadrícula seleccionada, pensamos evitar constrangimentos e interferências linguísticas, que, frequentemente, se agravam em situação de comunicação oral, em virtude do seu imediatismo e do constrangimento da presença de um interlocutor falante nativo. Em segundo lugar, implicando a entrevista a presença do entrevistador, esta presença poderia, ela, também, ser, por si só, constrangedora e influenciar as respostas dos entrevistados. Sendo que, neste caso, o entrevistador seria, simultaneamente, o professor do EILC de PLE e o responsável pela tomada de decisão de inserção de um módulo de autoaprendizagem no mesmo, os alunos entrevistados poderiam sentir-se pouco à vontade para expressarem, frente a frente, opinião negativa em relação à

pertinência do referido módulo neste contexto. Para evitar esta situação, pareceu-nos que o questionário era melhor opção, pois, sendo anónimo, proporcionou privacidade e deixou os alunos mais à vontade para emitirem qualquer opinião, por mais contrária que ela fosse em relação às expectativas da investigadora/docente.

O inquérito por questionário é uma estratégia de recolha de informação estruturada e uniforme que assenta no questionamento directo dos sujeitos observados através de perguntas escritas às quais os inquiridos respondem, também, por escrito, muitas vezes de forma muito breve e sucinta (Moreira, C., 2007: p.231). Segundo Ghiglione & Matalon (1995: p.15), esta técnica de recolha de dados é uma das mais adequadas para compreender fenómenos como a opinião de uma pessoa ou de um grupo sobre qualquer tema, uma vez que as pessoas raramente exprimem opiniões de forma espontânea. Como já dissemos atrás, ao longo da nossa investigação aplicámos três questionários a todos os alunos do EILC de Inverno de 2009, com objectivos variados, desde obter dados para descrever o grupo investigado até fazer o levantamento de opiniões e grau de motivação para o trabalho proposto.

A **entrevista**, parafraseando Moreira, C. (2007: p.204) e Bogdan & Biklen (2006: p.134), é uma conversa intencional, provocada pelo entrevistador e guiada por ele, entre ele próprio e o(s) sujeito(s) cuja opinião é considerada relevante num processo de investigação e cujo objectivo é de tipo cognoscitivo, isto é, obter informações sobre o ponto de vista do(s) outro(s). Na nossa investigação decidimos também fazer uma entrevista à monitora do curso com o objectivo de apurarmos qual a sua opinião em relação ao módulo de autoaprendizagem dirigida e qual a sua opinião que em relação à motivação dos alunos do curso investigado para trabalharem no mencionado módulo. Pareceu-nos muito útil perguntar-lhe directamente a sua opinião sobre o impacto que o módulo causou porque ela teria, certamente, um ponto de vista diferente, quer do dos alunos quer do da docente. A entrevista à monitora foi realizada logo imediatamente após o final do curso.

A **análise documental** ou o estudo dos vestígios (Ghiglione & Matalon, 1995: p.9) é uma das técnicas possíveis de recolha de informação, ao longo de uma investigação ou de forma diferida. Moreira, C. (2007: p.153) define ‘documento’ como:

“(...) o material informativo sobre um determinado fenómeno que existe com independência da acção do investigador.”

Na nossa investigação, considerámos como possível documento o registo de entradas e movimentos dos alunos do curso estudado na plataforma a partir da qual distribuámos o módulo de autoaprendizagem dirigida. Embora consideremos esta fonte uma fonte de dados secundários, entendemos pertinente a análise dos dados que esse registo pode facultar para observarmos se os alunos entraram no módulo do curso apenas durante o tempo lectivo do mesmo ou se entraram no módulo noutros momentos e com que objectivo, para verificarmos se os alunos continuaram a trabalhar sozinhos, aproveitando as aulas sobranes do módulo, ou se se desligaram completamente do curso, após a conclusão do mesmo. A análise documental foi levada a cabo após a conclusão do curso, na recta final da investigação, em Maio de 2010. O registo da frequência com que o aluno entrou na plataforma e o registo dos exercícios e das actividades que lá realizou (‘estudo-sombra’, segundo a terminologia de Stake (2007: p. 164)) serviu também como documento de reflexão.

Quando iniciámos a nossa investigação, pareceu-nos, desde logo, que, embora os quatro instrumentos de recolha de dados escolhidos fossem todos importantes e complementares uns dos outros, a observação participante da investigadora e os questionários aos alunos eram as duas técnicas de recolha de informação principais e dominantes e as duas outras técnicas secundárias.

Em investigações ancoradas no paradigma qualitativo costuma ser habitual que a recolha de dados seja preferencialmente feita a partir de observações e de entrevistas aos sujeitos observados (Serrano, 2004: p.54), levadas a cabo pelo investigador. No momento em que nos lançámos no projecto e até ao início do curso, estávamos, ainda,

convencidas de que poderíamos usar a observação como técnica principal de recolha de informação, mas, logo após a primeira semana de duração do mesmo, nos apercebemos que a sua sobrecarga lectiva era de tal modo pesada que pouco tempo restava para a observação e que teríamos que optar pelo inquérito como fonte principal de recolha de informações. Embora continuemos a acreditar na importância da observação como técnica de recolha de dados, não nos parece problemático que, no contexto prático da nossa investigação, não tenhamos conseguido que esta tenha sido a fonte principal de informação, até porque, como referem Adler & Adler (1994: p.389), provavelmente, num futuro próximo, a tendência será cada vez mais:

“(...) the use of this technique as an integrated rather than a primary method.”

Assim, na impossibilidade de fazer uma observação exaustiva e continuada dos sujeitos estudados, optámos, no decurso da investigação, por eleger os questionários aos alunos do curso como técnica dominante de recolha de informação, porque, entre outras razões, é um metodologia ou uma técnica muito rápida de aplicar e mais centrada no ponto de vista dos sujeitos investigados. Pareceu-nos, pois, que a opinião dos próprios alunos que fizeram o curso e frequentaram o módulo de autoaprendizagem dirigida era, sem dúvida, o ponto de vista fulcral a sublinhar nesta investigação, porque foram eles os usuários, os utilizadores, e ninguém melhor que eles saberia dizer se o módulo foi ou não útil.

Em **síntese**, os **instrumentos de recolha de informação** foram os que acabámos de enumerar, sendo que alguns deles foram aplicados ou levados a cabo ao longo do curso e outros logo após a conclusão do mesmo, como vemos na tabela 3.3.

A escolha destas quatro técnicas de recolha de dados decorreu da nossa preocupação em adoptar nesta investigação uma perspectiva epistemológica holística, a fim de podermos fazer um estudo o mais global possível da realidade que investigámos, e decorreu da nossa preocupação em triangular dados, para que o ponto de partida da

reflexão fosse o mais plural possível. Segundo Stake (1994: p.241), a **triangulação** tem sido geralmente considerada como um processo de utilização de múltiplas percepções com o objectivo de clarificar os sentidos encontrados, de verificar a repetição de uma observação ou de uma interpretação. A opção pela observação, pela entrevista à monitora e pela análise documental foi feita com o intuito de que estas complementassem a fragmentação da realidade que, eventualmente, o questionário pressupõe.

Tabela 3.3 – Instrumentos e momentos de recolha de dados.

Instrumentos de recolha de dados	Objectivos	Momentos de recolha de dados
Questionário 1	•Caracterização da amostra.	•1º dia de aulas do curso.
Questionário 2	•Avaliação do interesse e pertinência do módulo <i>blended learning</i> , com vista a reajustes, se necessário. •Identificação de pontos fracos e fortes do mesmo módulo.	•A meio do curso.
Questionário 3	•Avaliação da pertinência do módulo <i>blended learning</i> . •Avaliação do trabalho realizado no mesmo módulo.	•Penúltimo dia do curso.
Observação participante	•Caracterização da amostra. •Avaliação das reacções dos alunos ao módulo <i>blended learning</i> .	•Ao longo do curso, em especial durante o trabalho no módulo <i>blended learning</i> .
Entrevista à monitora	•Avaliação das reacções da monitora ao módulo <i>blended learning</i> . •Avaliação da percepção da monitora das reacções dos alunos ao módulo.	•Logo após a conclusão do curso.
Análise documental	•Avaliação do trabalho realizado no módulo <i>blended learning</i> após a conclusão do curso.	•Depois de o curso terminar, na fase final da investigação.

3.4.1. O inquérito por questionários

Para avaliar a solução *blended learning* que propomos num módulo do EILC, é fulcral conhecer o seu impacto junto da amostra e a reacção e as opiniões dos alunos que a constituem. Ora, para atingir este objectivo, um dos instrumentos de recolha de dados que nos pareceu adequado foi o inquérito por questionário, como explicámos atrás.

Dado não termos conhecimento da existência de questionários estandardizados já validados, com as características dos que necessitávamos para levar a cabo a nossa investigação, tivemos que proceder nós mesmas à sua construção. O primeiro passo que nos pareceu que devíamos dar, e que é também o que aconselha Tuckman (1978: p. 210), foi o de, com base nas questões de investigação atrás formuladas, especificar as **variáveis/categorias** que queríamos medir, para posteriormente construirmos os questionários e formularmos as respectivas questões. À partida, tentámos enumerar o maior número possível de variáveis/categorias, sem termos a certeza se todas elas seriam pertinentes, mas pareceu-nos que quantas mais enumerássemos menos riscos correríamos de esquecer alguma, eventualmente, importante.

Em termos estatísticos, na nossa investigação as variáveis/categorias trabalhadas foram maioritariamente de natureza **qualitativa**, ainda que tenhamos considerado algumas de natureza **quantitativa** (Martinez & Ferreira, 2008). As variáveis qualitativas (ou atributos qualitativos) estão associadas a características susceptíveis apenas de classificação (exemplo: sexo masculino *versus* sexo feminino) e não de mensuração. As variáveis quantitativas estão associadas a mensuração, isto é, quando as características em análise são susceptíveis de medida e podem ser expressas em valores numéricos falamos em variáveis quantitativas (exemplo: idade, número de cursos de língua portuguesa frequentados, número de horas de curso frequentadas, etc.).

Associados às variáveis estão os vários tipos de **escalas** (Taberner, Pulido & Benito, 1984 e Tuckman, 1978), tais como, a nominal, a ordinal, a intervalar e a de razão. As duas primeiras estão associadas a variáveis qualitativas e as duas últimas a variáveis quantitativas. Importa referir que a tipologia da variável não implica que esta se enquadre num determinado tipo de escala, pois, por exemplo, a idade é uma variável

quantitativa intervalar quando se expressa em anos, mas quando é expressa em escalões etários tem de ser considerada qualitativa ordinal.

O nível nominal de mensuração envolve apenas a classificação dos dados em categorias, que devem ser exaustivas, mutuamente exclusivas e não ordenáveis. Neste caso, os números usados para codificar são usados para identificar as várias classes nas quais os dados que medem uma determinada variável estão classificados. No nosso estudo, isto foi o que aconteceu com os dados que mediam variáveis como, o género, a nacionalidade, os aspectos linguísticos em que o aluno sentia mais dificuldade ou, ainda, a opinião sobre a utilidade das aulas da plataforma. O nível ordinal tem como característica principal a possibilidade de permitir que se estabeleça uma ordenação nas classes nas quais os dados estão classificados. Isto significa que os dados podem ser ordenados em função do grau que apresentam da variável que está ser medida. Por exemplo, no nosso trabalho utilizámos uma escala ordinal quando se pedia ao aluno que avaliasse a estrutura de uma aula na plataforma em ‘muito adequada’, ‘adequada’ e ‘pouco adequada’. No nível intervalar de mensuração, os dados são classificados e ordenados por números expressos numa escala cuja origem é arbitrária. Finalmente, no nível de razão, os dados são classificados numa escala numérica com origem fixa. No nosso caso, isto foi o que aconteceu, por exemplo, com dados relativos à idade ou ao número de cursos de língua portuguesa anteriormente frequentados.

Em suma, no nosso estudo, com excepção das variáveis ‘idade’, ‘número de cursos de LP frequentados’, ‘número de horas de LP frequentadas’ e ‘número de horas previamente realizadas em plataforma’, que foram medidas em escalas de razão, todas as restantes foram medidas numa escala **nominal** ou **ordinal**. No conjunto dos três questionários medimos **variáveis de identificação** – nacionalidade, sexo, idade, língua materna –, **de contexto** – língua estrangeiras que domina, curso, instituição de acolhimento e outras – e **de opinião** – sobre estratégias e materiais de aprendizagem de línguas, sobre o trabalho na plataforma, sobre actividades e materiais das aulas da plataforma, sobre a sua motivação para trabalhar na plataforma e outras.

O inquérito por questionário foi aplicado no horário lectivo do curso, no início, a meio e no final do mesmo, a todos os alunos que, no momento, estavam presentes na sala de aula. Fundamentalmente, serviu para recolher dados com vista à caracterização da turma, à

determinação dos materiais e das actividades de que mais gostam, ao apuramento da motivação para o trabalho no módulo de *blended learning* do EILC e à avaliação da pertinência do mesmo na estrutura do curso intensivo de língua Erasmus que frequentaram.

Sendo esta investigação um estudo de caso, pareceu-nos importante fazer uma caracterização dos indivíduos participantes que constituem a amostra. Assim, com o intuito de recolher dados que nos permitissem traçar o perfil dos indivíduos da turma investigada, passámos um questionário (**questionário 1**) a todos os alunos no primeiro dia de aulas. Neste questionário pareceu-nos que devíamos medir variáveis como as relativas à caracterização do respondente (nomeadamente, e em síntese, nacionalidade, sexo, idade, língua materna e outras línguas que domina, domínio das TIC, facilidade de acesso a computador e a Internet, familiaridade com o trabalho em plataforma); a dificuldades sentidas na aprendizagem da língua portuguesa; a estratégias e materiais de aprendizagem da língua preferidos e ao conhecimento sobre a cultura e a geografia de Portugal. Apresentamos, em baixo, um esquema da organização deste questionário (Tabela 3.4).

Sendo o objectivo geral deste trabalho avaliar a utilidade e a pertinência de um módulo *blended learning* nos EILCs, distribuído através de uma plataforma, pareceu-nos importante passar aos alunos mais dois questionários, um a meio do curso (**questionário 2**) e outro no fim (**questionário 3**), a partir dos quais pudéssemos recolher dados sobre as suas reacções, sobre a transferência e sobre o impacto da solução *e-learning* proposta. A decisão de passar um questionário a meio do curso resultou da necessidade que sentimos em ter algum *feedback* atempado sobre as reacções dos alunos em relação ao módulo em avaliação, pois, caso a impressão maioritária fosse francamente negativa e desfavorável estaríamos ainda a tempo de introduzir alterações ou de mudar de estratégia de aprendizagem.

É óbvio que, em contexto formal de aprendizagem, um curso de língua assenta numa base programática. Esse programa é feito tendo em conta as expectativas do professor, face ao nível de aprendizagem, às hipotéticas motivações e às imaginadas expectativas dos estudantes que vão frequentar esse curso. No entanto, o facto de o programa pré-existir ao início do curso pode não ser um constrangimento inultrapassável para a sua adaptação às características do seu público real, que só pode ser conhecido depois de o curso começar e de todos os alunos estarem presentes, pois o

Tabela 3.4 – Esquema de organização do questionário 1.

Esquema do questionário 1		
Objectivos	Variáveis/categorias	Questões
Conhecer dados biográficos do respondente	Nacionalidade, sexo, idade	Parte 1 – pergunta 1.
Conhecer as línguas que o respondente domina	Língua materna, língua segunda, língua estrangeira, outra língua estrangeira	Parte 1 – perguntas 2., 2.1., 2.2., 2.3.
Conhecer a área de formação do respondente	Curso, instituição de acolhimento	Parte 1 – perguntas 4., 4.a, 4.b.
Conhecer as razões que o levaram a escolher Portugal como país de acolhimento	Razões pelas quais escolheu Portugal para o período de mobilidade	Parte 1 – pergunta 5.
Conhecer as razões pelas quais decidiu frequentar o EILC	Razões pelas quais frequenta o EILC	Parte 1 – pergunta 6.
Saber se tem computador próprio e acesso à Internet	Acesso a PC próprio e Internet	Parte 1 – perguntas 7., 7.1.
Conhecer as suas competências informáticas	Domínio das TIC	Parte 1 – perguntas 8., 8.1., 8.2.
Conhecer a frequência de utilização do computador e da Internet	Frequência de utilização do computador e da Internet	Parte 1 – perguntas 9., 10.
Saber se utiliza a Internet para aprender línguas	Utilização da Internet para aprender línguas	Parte 1 – pergunta 11.
Conhecer a sua motivação para utilizar as TIC	Motivação para a utilização das TIC	Parte 1 – pergunta 12.
Saber se antes frequentou outros cursos de língua portuguesa	Frequência de outros cursos de LP	Parte 1 – pergunta 13.
Saber quantos cursos/horas/ de LP frequentou e onde	Número de cursos de LP e de horas frequentadas e local de frequência	Parte 1 – perguntas 14., 15., 16.
Saber se algum dos cursos de LP frequentados usava plataforma, quantas horas trabalhou na plataforma, que actividades lá realizou, onde a utilizava	Uso prévio de plataforma, nº de horas feitas, tipologia de actividades e local de trabalho	Parte 1 – perguntas 17., 17.1., 17.2., 17.3.
Saber se já fez algum cursos de línguas online	Realização anterior de cursos online	Parte 1 – pergunta 18.
Saber se já alguma vez usou a Web como recurso de aprendizagem de línguas	Utilização da Web como recurso de aprendizagem de línguas	Parte 1 – perguntas 19., 19.1., 19.2., 20., 20.1., 21.
Conhecer os aspectos linguísticos em que o respondente acha que tem mais problemas	Aspectos da LP em que sente mais problemas	Parte 2 – pergunta 1.
Conhecer as estratégias de aprendizagem que prefere	Estratégias de aprendizagem da LP preferidos	Parte 3 – pergunta A
Conhecer os materiais de aprendizagem que prefere	Materiais de aprendizagem da LP preferidos	Parte 3 – pergunta B
Determinar o seu conhecimento sobre cultura e geografia de Portugal	Contacto com os media portugueses, áreas da cultura que conhece, aspectos geográficos que conhece	Parte 4 – perguntas 1., 1.1., 2., 2.1., 3., 3.1.

docente deve sempre questionar-se se o seu programa se adapta aos seus alunos e como é que eles reagem a esse programa³⁰¹. A decisão de passar um questionário no final do curso resultou da nossa crença de que os alunos que constituíram a amostra só, nesse momento, após uma prática recorrente de trabalho no mencionado módulo e na plataforma, teriam uma opinião suficientemente consolidada que lhes permitisse fazer uma avaliação, o mais objectiva possível, da experiência de aprendizagem que acabaram de protagonizar e da ferramenta educativa que acabaram de utilizar.

Naturalmente, os questionários 2 e 3 são muito idênticos e as variáveis/categorias que nos pareceu oportuno medir através deles são relativas à caracterização do respondente (apenas nacionalidade, sexo, idade e língua materna); à forma como este encarou o trabalho no módulo de *blended learning*, distribuído através da plataforma; aos aspectos que sente que melhorou na aprendizagem da língua portuguesa; à sua opinião acerca das actividades disponibilizadas; à sua opinião em relação aos materiais a que teve acesso; às vantagens e desvantagens que vê na utilização da plataforma e em relação aos aspectos a melhorar nas aulas introduzidas na mesma, bem como na estrutura de todo o curso. Os dados obtidos nestes dois questionários são objecto de análise no capítulo 5. Apresentamos, a seguir, um esquema da organização de cada um dos questionários (Tabelas 3.5 e 3.6).

À medida que fomos construindo uma listagem de variáveis/categorias, reflectimos sobre o **tipo de questões** passíveis de serem integradas nos nossos questionários e decidimos que seriam constituídos por um número equilibrado e suficiente de perguntas de identificação, por muitas perguntas de informação, ou mais propriamente, no nosso caso, perguntas de opinião, por escassas perguntas de descanso e por poucas perguntas de controlo.

³⁰¹ *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique*, disponível no endereço : <http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>

Tabela 3.5 – Esquema de organização do questionário 2.

Esquema do questionário 2		
Objectivos	Variáveis/categorias	Questões
Conhecer o respondente	Nacionalidade, sexo, idade, língua materna, uso prévio de plataforma para aprender línguas	1., 2., 3. e 4.
Conhecer a opinião do respondente sobre o trabalho na plataforma	Utilidade do trabalho, facilidade em fazer uma aula, facilidade de utilização da plataforma	5. e 6.
Conhecer a opinião do respondente sobre as aulas da plataforma	Adequação da estrutura de cada aula, materiais de que gosta, materiais de que não gosta	7., 8. e 9.
Autoavaliar a progressão na aprendizagem	Progressão, grau de progressão, aspectos em que progrediu	10., 10.1. e 11.
Conhecer a opinião do respondente sobre as actividades das aulas da plataforma	Complexidade, número e adequação das actividades	12., 13. e 14.
Conhecer a opinião do respondente sobre os materiais das aulas da plataforma	Apreciação de uma lista de materiais	15.
Conhecer a opinião do respondente sobre os conteúdos das aulas da plataforma	Existência ou não de vocabulário específico, de conteúdos culturais, de conteúdos geográficos	16., 17., 17.1. e 18.
Conhecer a opinião do respondente sobre a utilização da plataforma	Motivação, complementaridade, vantagens, desvantagens, aspectos a melhorar	19., 20., 21., 22., 23. e 24.

As perguntas de **identificação** (também designadas por ‘perguntas sobre factos’, segundo Ghiglione & Matalon, 1995: p.126) ou perguntas que têm como objectivo recolher informações, neste caso, de carácter biográfico sobre o inquirido, interessavam-nos, especialmente no questionário1, porque tínhamos que recolher dados sobre as nacionalidades, as línguas maternas, as áreas de formação, a familiaridade com outras línguas, o domínio das TIC, entre outros aspectos, para podermos fazer a caracterização da amostra. A presença massiva e maioritária de perguntas de **informação/opinião**, ou perguntas em que o inquirido exprime uma opinião sobre determinado aspecto que está a ser investigado, presentes sobretudo nos questionários 2 e 3, deveu-se ao facto de o objectivo fundamental desta investigação ser o de colher dados sobre as preferências e

as opiniões dos inquiridos em relação à pertinência da inserção de um módulo de *blended learning* neste contexto. A quase ausência ou a escassez de perguntas de **descanso** – que têm como objectivo introduzir uma pausa na reflexão necessária para responder às restantes perguntas do inquérito – nos três questionários deveu-se à nossa preocupação em não aumentar ainda mais a sua extensão com a inserção deste tipo de questões, temendo tornar os mesmos questionários demasiado longos e cansativos, uma vez que, em média, cada um deles tem cerca de nove páginas.

Tabela 3.6 – Esquema de organização do questionário 3.

Esquema do questionário 3		
Objectivos	Variáveis/categorias	Questões
Conhecer o respondente	Nacionalidade, sexo, idade, língua materna,	Parte 1 - perguntas 1., 2.
Autoavaliar a progressão na aprendizagem	Progressão devida ao curso, progressão devida ao módulo, aspectos em que progrediu devido ao trabalho no módulo	Parte 2 – perguntas 1., 2., 2.1.
Conhecer a opinião do respondente sobre a utilidade e a facilidade de utilização da plataforma	Utilidade da plataforma, facilidade de utilização da plataforma	Parte 3 – perguntas 1., 2.
Conhecer a opinião do respondente sobre as aulas da plataforma	Grau de facilidade de fazer uma aula na plataforma, adequação da estrutura de cada aula	Parte 3 – perguntas 2., 3.
Conhecer a opinião do respondente sobre os materiais das aulas da plataforma	Materiais de que gosta, materiais de que não gosta, apreciação de uma listagem de materiais	Parte 3 – perguntas 4., 5., 9.
Conhecer a opinião do respondente sobre as actividades das aulas da plataforma	Complexidade, número e adequação das actividades	Parte 3 – perguntas 6., 7., 8.
Conhecer a opinião do respondente sobre os conteúdos das aulas da plataforma	Existência ou não de vocabulário específico, de conteúdos culturais, de conteúdos geográficos	Parte 3 – perguntas 10., 11., 11.1., 12.
Conhecer a opinião do respondente sobre a utilização da plataforma	Motivação, complementaridade, vantagens, desvantagens, aspectos a melhorar	Parte 3 – perguntas 13., 14., 15., 15.a, 16., 17., 18.
Conhecer a opinião do respondente sobre o EILC	Aspectos positivos, aspectos negativos e sugestões para melhorar	Parte 4 – perguntas 1., 2., 3.

No que concerne às perguntas de **controle**, não sentimos grande necessidade de as fazer em abundância porque as questões colocadas não exigem o controle rigoroso do grau de veracidade das respostas dadas pelos inquiridos noutras questões, uma vez que se trata da recolha de preferências e de opiniões e não de perguntas sobre conhecimento ou informação precisa.

Quanto à **forma**, globalmente, tivemos a preocupação de construir perguntas, o mais possível, fechadas, no entanto, dados os objectivos do nosso estudo, inserimos também algumas perguntas abertas, sobretudo quando os alunos tiveram que enumerar vantagens, desvantagens e sugestões de melhoramento. Patton (1990: p.24) é de opinião que as perguntas abertas permitem captar os pontos de vista dos inquiridos sem pré-condicionar esses pontos de vista a partir de categorias previamente estabelecidas.

Quanto ao **conteúdo**, tentámos que todas as questões fossem relevantes quanto à experiência dos respondentes e que abarcassem todos os pontos a questionar ou todas as variáveis/categorias.

Quanto à **formulação** das perguntas (Moreira, C., 2007: p.236-239), tentámos que elas fossem facilmente compreensíveis pelos inquiridos, não ambíguas, com uma estrutura sintáctica simples e tentámos colocar uma única questão por pergunta. Para isso, e como aconselham Ghiglione & Matalon (1995: p.133-134), esforçámo-nos por usar um vocabulário simples e por evitar um uso excessivo de conceitos específicos e de vocabulário técnico.

Quanto ao **formato** dos questionários (Moreira, C., 2007: p.245-247), imprimimos os mesmos em papel branco; numerámos e dispusemos as perguntas em sentido vertical; nas perguntas-filtro, aquelas cuja resposta determina quais os indivíduos que vão responder à(s) seguinte(s), demos instruções verbais expressas nesse sentido; não deixámos perguntas e respectivas respostas partidas entre páginas; não demos nos questionários instruções ao entrevistador porque fomos nós próprias a aplicá-los; tivemos a preocupação de deixar espaço suficiente para os entrevistados responderem às perguntas abertas e terminámos cada questionário com um agradecimento impresso ao inquirido. Quanto à **sequência** das perguntas nos

questionários (Moreira, C., 2007: p.247-248), todos eles começam com uma mensagem de apresentação; as perguntas iniciais são perguntas simples e de caracterização do inquirido e as perguntas estão distribuídas sequencialmente por baterias, conjunto de perguntas sobre o mesmo tópico ou tópicos afim. Tentámos não construir questionários muito extensos, embora não o tenhamos conseguido completamente; no entanto, o tempo de resposta a cada um dos três questionários rondou os trinta minutos, o que não nos parece excessivo.

Predomina, nos três questionários, o recurso a **perguntas**, sendo muito poucas as afirmações com as quais os respondentes têm que se identificar ou não; a perguntas directas; a perguntas específicas; a perguntas de opinião e a perguntas a que todos os inquiridos têm que responder. As respostas mais frequentemente exigidas nos três questionários são respostas breves e estruturadas e respostas categóricas, por exemplo, do género sim ou não.

3.4.1.1. Validação dos questionários

Como já dissemos atrás, não temos conhecimento da existência de questionários estandardizados já validados, com as características dos que necessitávamos para levar a cabo a nossa investigação, por isso tivemos que ser nós próprias a construí-los. Após a construção dos mesmos, sabendo nós que os **questionários** para serem considerados válidos tinham que: *i*) ser avaliados por um grupo de especialistas e *ii*) que ser pré-testados por um grupo com características idênticas às da amostra em que iam ser aplicados, decidimos proceder da forma que a seguir explicamos.

Para determinar se os itens dos questionários permitiriam avaliar as variáveis/categorias definidas, se os questionários teriam consistência interna e se ofereceriam a possibilidade de replicar o estudo (Serrano, 2002: p.77-80) decidimos, pois, submeter os mesmos a uma apreciação de cinco juízes independentes. Este grupo foi constituído pelos nossos dois orientadores e por três professores do ensino superior, todos com reconhecida experiência em investigações que exigem construção de

questionários e a sua validação. Além dos nossos dois orientadores, que seguiram de perto todo o processo de construção dos questionários, dando-nos indicações e sugestões e alertando-nos para determinados aspectos técnicos, integraram ainda o grupo o Professor Ignacio Palácios Martínez, titular do Departamento de Filologia Inglesa e Alemã da Universidade de Santiago de Compostela, na altura Director do Centro de Línguas Modernas da mesma Universidade, orientador de várias teses de mestrado e de doutoramento e coordenador de vários grupos de investigação nacionais e internacionais, nomeadamente de um projecto de *e-learning* para alunos Erasmus; o Professor Miguel Angel Conde González, do Departamento de Informática e Automática da Universidade de Salamanca, coordenador de vários projectos de investigação, investigador e consultor técnico de uma empresa de consultoria de formação em tecnologias de informação, e a Professora Maria Isabel Refega de Figueiredo e Silva, do Departamento de Ciências Económicas e Sociais, do qual é Vice-Presidente, da Escola Superior Agrária do Instituto Politécnico de Castelo Branco, coordenadora nacional de dois projectos de investigação internacionais, na área do ensino da língua portuguesa a alunos Erasmus, na modalidade *e-learning*, financiados pelo Programa Sócrates, e investigadora.

Os orientadores do nosso trabalho foram-nos dando as indicações relativas aos questionários no decurso das reuniões de orientação que fomos tendo, com os restantes professores procedemos do seguinte modo. Todos foram contactados pessoalmente por nós e informados do tipo de trabalho que pretendíamos realizar. Foi-lhes enviada, por correio electrónico, uma cópia dos três questionários que elaboráramos e todos eles (os dois primeiros através da mesma via e a última através de entrevista) devolveram um conjunto de reflexões críticas muito oportunas e pertinentes quer sobre a estrutura dos questionários quer sobre a adequação de algumas questões quer sobre o número, a tipologia e até a formulação de algumas perguntas, dando, assim, a sua opinião sobre a pertinência e validade dos questionários e dos itens de cada questionário.

O Professor Ignacio Palácios Martínez sugeriu que reduzisse o tamanho dos questionários; que diminuísse o número de perguntas abertas, porque os respectivos

dados são mais difíceis de tratar, e que as combinasse com perguntas mais fechadas; que pensasse bem nas variáveis que necessitava analisar; que reflectisse sobre a listagem das dificuldades de aprendizagem da língua portuguesa, porque a que apresentávamos era muito longa e incompleta, e sugeriu que complementássemos o inquérito por questionário ou com entrevistas, ou com um diário dos alunos onde anotassem as suas opiniões relativamente ao trabalho na plataforma, ou com grupos de discussão.

O Professor Miguel Angel Conde González sugeriu que reduzisse o tamanho dos questionários; que retirasse as perguntas não muito relevantes para a investigação, por exemplo a indicação da instituição de origem do aluno; que incluísse várias opções e que deixasse uma em aberto para completar na questão relativa às razões que levaram à escolha de Portugal para fazer o período de mobilidade; que nas questões de escolha múltipla oferecesse entre três e cinco opções; que não ultrapassasse o desdobramento das perguntas em mais do que dois níveis e que explicasse o significado das siglas usadas.

A Professora Maria Isabel Refega de Figueiredo e Silva sugeriu que tentasse diminuir o tamanho dos questionários; que reduzisse o número de perguntas abertas; que substituísse algumas das perguntas abertas por questões de escolha múltipla; que introduzisse nestas a opção ‘sem opinião’; que retirasse as perguntas em que os alunos teriam que ordenar aspectos; que substituísse termos técnicos por termos de uso comum; que pensasse cuidadosamente sobre a formatação de texto e sobre a estrutura do questionário e que agradecesse ao aluno a sua colaboração no final de cada questionário.

Após a recepção das críticas e sugestões de todos os professores, procedemos à sua análise e a uma reflexão demorada sobre elas, introduzindo, posteriormente, nos três questionários as alterações que considerámos pertinentes e adequadas, de acordo com as orientações dadas.

Após a última versão dos questionários estar concluída, procedemos à sua pré-testagem e pilotagem, aplicando-os a uma turma de alunos do EILC, de língua portuguesa, nível II, que decorreu em Setembro de 2008, no IPCB. A testagem dos questionários foi feita com o objectivo de verificar (Moreira, C., 2007: p.248-249): a

clareza das questões; se haveria questões ambíguas; se as respostas alternativas às perguntas fechadas cobriam todas as hipóteses possíveis; se faltava alguma pergunta relevante; se haveria perguntas inúteis, desadequadas, demasiado difíceis ou perguntas não respondidas por uma grande percentagem de inquiridos e se o formato, a sequência e o tamanho dos questionários eram adequados. Esta operação de pré-testagem permitiu-nos limar pequenas arestas, no sentido de reformular algumas questões, quer quanto à forma quer quanto ao conteúdo, e omitir outras, por serem redundantes ou supérfluas. A versão final dos três questionários, aplicada no EILC de nível II de Fevereiro de 2009, é a que aparece nos anexos 7, 8 e 9.

3.4.1.2. A aplicação dos questionários

A aplicação dos questionários foi feita no curso/turma do EILC de Inverno de 2009, Português, nível II, por nós próprias, na sala de aula, no período da manhã, logo no início da aula. De cada vez, foi primeiro explicado oralmente aos alunos os objectivos do questionário, a forma como deveriam responder e a importância de serem honestos nas respostas dadas. Depois, foi distribuído um exemplar a cada aluno e foi-lhes dito que poderiam responder em qualquer língua e que poderiam colocar ou esclarecer, oralmente, qualquer dúvida que tivessem, quer relativa à língua quer relativa ao conteúdo. Das três vezes, pontualmente, surgiram dúvidas, relativamente à compreensão de alguma pergunta ou relativamente a algum conceito, que foram de imediato esclarecidas por nós. Finalmente, durante o preenchimento do questionário, a fim de evitar enviesamento nas respostas, tentámos sempre ficar em frente a uma janela, olhando para o exterior, para nos mostrar alheias ao que a turma estava a escrever, e apenas nos aproximámos fugazmente de algum aluno se ele directamente pedia a nossa aproximação. O questionário 1 foi distribuído, preenchido e recolhido no primeiro dia do curso; o questionário número 2 no sétimo dia e o último, o questionário 3, no penúltimo dia.

3.4.2. A observação

Segundo Ghiglione & Matalon (1995: p.8), a observação pode ser definida como:

“(...) um olhar sobre uma situação sem que esta seja modificada.”.

R. Sierra Bravo, citado por Serrano (2002: p.24), complementa esta definição, dizendo que a observação, em sentido amplo:

“engloba todos los procedimientos utilizados (...) no sólo para examinar las fuentes donde se encuentran los hechos y datos objeto de estudio, sino también para obtenerlos y registrarlos con el fin de que nos faciliten el conocimiento de la realidad.”.

Adler & Adler (1994), para quem a observação consiste na recolha de informação/impressões presente(s) no mundo circundante através de todas as faculdades humanas relevantes (1994: p.378), acrescentam (*Idem*: p.377):

“Not only is observation one of the earliest and most basic forms of research, but it is the most likely to be used in conjunction with others, such as participant observation, experimental design, and interviewing.”

Para os mesmos autores, a observação qualitativa é, na sua essência, naturalista, é levada a cabo no contexto natural em que os fenómenos ocorrem, circulando o observador entre os actores da interacção observada, e seguindo o fluxo normal da vida quotidiana (1994: p. 378).

Tendo em conta que o nosso paradigma de investigação é o qualitativo e o construtivista, que o tipo de investigação que levámos a cabo é uma investigação-acção, que o método que seguimos é o do estudo de caso, também nós usámos procedimentos de **observação**, não só para obter dados sobre a reacção dos alunos ao módulo de autoaprendizagem dirigida, distribuído através da plataforma Teleformar.net, e sobre o

impacto do módulo no conjunto do curso junto dos alunos, mas também para os examinar e para os interpretar.

Ainda segundo Adler & Adler (1994: p.379), o observador/investigador tem três hipóteses de escolha relativamente ao modo como vai observar, pode fazê-lo como, nas designações dos autores, ‘*the complete-member-researcher*’, ‘*the active-member-researcher*’ ou ‘*the peripheral-member-researcher*’. Os primeiros fazem observação em cenários onde eles próprios já actuam como actores principais ou desempenhando o mesmo papel dos restantes sujeitos observados; os segundos fazem observação em cenários onde eles próprios desempenham um papel secundário que lhes permite proximidade dos sujeitos observados mas não interferindo nos seus valores e objectivos; os terceiros fazem observação em cenários onde não são vistos como estranhos pelos sujeitos observados porque desempenham papéis de figurantes e, por isso, tornam-se figuras familiares que passam despercebidas junto do grupo observado.

No nosso caso, assumimos o papel de ‘*active-member-researcher*’ e a observação que levámos a cabo foi, em termos globais, do tipo **observação interna** ou **participante** (Carmo e Ferreira, 1998: p.107 e Serrano, 2002: p.25), pois a investigadora assumiu explicitamente o seu papel de estudiosa junto do grupo observado, combinando-o com o de docente do mesmo grupo, sendo, assim, um membro mais do conjunto, entrando em conversação e em contacto directo com todos os indivíduos da turma. Fomos, simultaneamente, a investigadora – tendo desenhado a arquitectura da investigação, a estrutura do EILC e a estrutura do módulo de autoaprendizagem e tendo observado, com conhecimento directo dos participantes, as reacções destes durante o trabalho no módulo misto – e a docente do curso – tendo implementado os seus três módulos ao longo do mesmo.

Pareceu-nos que a expressão da opinião dos alunos, que frequentaram o curso e o módulo em avaliação, através dos questionários poderia ser complementada com uma observação participante feita pela investigadora/docente, com o objectivo de observar e avaliar as reacções, as atitudes dos próprios alunos no momento da utilização da plataforma, enfim, o seu impacto, pois acreditávamos que algumas reacções, atitudes,

comentários ou desabafos podiam revelar se o aluno estava satisfeito com o trabalho que estava a levar a cabo ou se estava cansado, não muito produtivo e desmotivado. Ao proceder deste modo, tentámos complementar a opinião expressa do utilizador/aluno, através das respostas dadas no questionário, com uma observação do seu comportamento durante a utilização da plataforma, feita pela investigadora/docente, sempre que a sua disponibilidade lho permitia, o que, em conjunto, se nos afigura uma avaliação mais válida, porque menos parcelar.

A observação feita teve como objectivo avaliar as características linguísticas dos alunos, as suas competências informáticas e a sua motivação para trabalhar no módulo de autoaprendizagem dirigida. Inicialmente, antes do período de observação propriamente dita, reflectimos sobre os aspectos que nos interessava mais observar, de modo a não nos distrairmos com aspectos acessórios e de modo a organizá-la minimamente antes do início do curso. Assim, decidimos que esta se estruturaria em torno de um eixo de questões de investigação que lançámos no início do nosso trabalho, nomeadamente, as relacionadas com as características linguísticas dos alunos – tais como, a fluência na produção do discurso oral, o domínio do vocabulário, o domínio da pronúncia, o domínio da construção frásica, as interferências da língua materna, ou outras – e também, principalmente, com as suas competências informáticas, com a sua motivação para o trabalho no módulo de autoaprendizagem dirigida e na plataforma, com o tipo de conteúdos temáticos procurados e com o tipo de actividades e de materiais que mais lhes agradavam. A fim de registar mais fácil e rapidamente os aspectos observados, construímos um instrumento de registo da observação em forma de grelha (Anexo 10).

Todavia, apesar de termos definido com antecedência que a estratégia de observação seria recorrer a um registo parcialmente sistematizado na grelha de observação construída com esse propósito, com um intervalo de observação regular de todos os indivíduos da turma, por exemplo de dois em dois dias, no decurso das aulas, por razões de indisponibilidade temporal causada pelas constantes solicitações dos alunos e pela nossa preocupação em não quebrar o ritmo da aula, não conseguimos fazê-

lo nem com a regularidade nem com o grau de profundidade e de exaustão que tínhamos planeado. Apresentamos em anexo (Anexo 11) a totalidade dos registos efectuados, que não foram nem tão frequentes nem tão pormenorizados como gostaríamos.

Para complementar os dados anotados na grelha de observação, que, só muito raramente conseguimos usar, resolvemos também recorrer à **técnica não sistematizada de registo narrativo** improvisado, sob a forma de **notas de campo rascunhadas**, que nos permitiram anotar algum episódio interessante ou algum aspecto notório quando houve oportunidade de o fazer, isto é, sempre fora da sala de aula, **nos momentos de pausa do curso**. Esses pequenos episódios permitiram-nos, algumas vezes, compreender melhor os dados obtidos através dos questionários e, outras vezes, questioná-los, como explicaremos no capítulo 5. Todos os dados recolhidos através de notas de campo foram passados a computador e inseridos em documentos identificados pela data da observação, os quais arquivámos na pasta ‘Registos de observação participante’ (Anexo 11).

Tratou-se, portanto, em termos operacionais, de uma **observação impressionista**, recolhida informalmente, sob a forma de registo em ficha e de notas de campo, à medida que o curso foi decorrendo, tornando-se mais intensiva no decurso do módulo de autoaprendizagem dirigida, implementado a partir da plataforma. As razões de uma observação mais insistente dos alunos neste módulo prenderam-se com o facto de ser este o módulo sobre o qual incidia a nossa investigação e com o facto de ser este período aquele em que a docente/investigadora ia encontrando uns breves momentos para o poder fazer.

3.4.3. Entrevista à monitora

Fontana & Frey (1994: p.361) consideram que a entrevista é uma das formas mais comuns e mais poderosas que nós usamos para tentar compreender os restantes seres humanos, sendo o tipo mais comum a entrevista individual e de interacção verbal frente a frente.

A entrevista que fizemos à monitora do EILC foi uma **entrevista semi-estruturada**, constituída por um conjunto de perguntas ordenadas e redigidas, de resposta livre ou aberta (Moreira, C., 2007: p.206 e Máximo-Esteves, 2008: p.96), que tinham como objectivo geral conhecer a sua opinião em relação ao módulo misto do curso e em relação à reacção dos alunos do EILC de Inverno de 2009 ao mesmo módulo. Na terminologia usada por Ghiglione & Matalon (1995: p.92), tratou-se de uma ‘entrevista directiva ou estandardizada’, que os referidos autores definem como um questionário no qual só figurariam questões abertas.

Na tabela 3.7 mostramos um esquema dos objectivos específicos da entrevista e das categorias analisadas.

Tivemos a preocupação em fornecer à monitora, com alguma antecedência, uma cópia das perguntas que pensávamos colocar-lhe, para ela poder reflectir sobre elas e para evitar que ficasse ansiosa em relação à natureza das mesmas. Tentámos também transmitir-lhe total disponibilidade para a ouvir; uma atitude aberta e sem preconceitos em relação às suas opiniões; uma atitude não directiva, tentando não orientar as suas respostas, e objectiva, que é como pensamos, em sintonia com Serrano (2002: p.41-42), que deve decorrer uma entrevista nestas circunstâncias.

A mesma entrevista foi conduzida e realizada pela docente/investigadora, no gabinete de trabalho da mesma, no primeiro dia útil após a conclusão do EILC, e teve a duração aproximada de uma hora e meia. Decorreu em ambiente ameno, em forma de diálogo, começando a entrevistadora por fazer uma breve introdução, para sintetizar a investigação em curso e para lembrar a razão da entrevista e a importância do ponto de vista da monitora do curso. Em seguida, a entrevistadora colocou, oralmente, uma a uma, as questões abertas previamente preparadas. A monitora respondeu oralmente a todas elas e a docente foi tomando notas escritas das ideias-chave de cada resposta, sendo que apenas estas últimas foram usadas, sob a forma de discurso indirecto, no trabalho de investigação presente.

Tabela 3.7 – Objectivos e categorias analisadas na entrevista à monitora.

Esquema da entrevista		
Objectivos	Categorias	Questões
Conhecer a opinião da monitora em relação ao EILC	Opinião sobre o EILC	
Conhecer a opinião da monitora em relação ao módulo misto	Opinião sobre o módulo misto	2.
Conhecer a opinião da monitora sobre o recurso à plataforma para implementar o módulo	Utilidade da plataforma para implementar o módulo	3.
Conhecer a opinião da monitora sobre as aulas da plataforma	Opinião sobre as aulas da plataforma	4., 5.
Conhecer a opinião da monitora sobre a reacção dos alunos ao EILC, ao módulo, à plataforma	Opinião sobre a reacção dos alunos ao EILC, ao módulo, à plataforma	7., 8., 9.
Conhecer a opinião da monitora sobre a reacção dos alunos às aulas da plataforma	Opinião sobre a reacção dos alunos a cada uma das aulas e ao conjunto de todas as aulas da plataforma	10., 11.
Opinião da monitora sobre a motivação dos alunos para trabalharem na plataforma	Opinião sobre a motivação dos alunos para o trabalho na plataforma	12.
Opinião da monitora sobre a utilidade do EILC com esta estrutura	Opinião sobre a utilidade da estrutura do EILC	13.

Nesse mesmo dia a entrevistadora redigiu a versão final da síntese das respostas dadas pela monitora (Anexo 12) e forneceu-lhe uma cópia para que a lesse e confirmasse a exactidão das notas escritas recolhidas. No dia seguinte, a monitora devolveu a síntese das respostas e confirmou que elas registavam o teor das respostas dadas e confirmou ter feito as afirmações transcritas, que são as que vamos utilizar no capítulo 5 para complementar a apreciação feita pela amostra em relação ao módulo misto.

3.3.4. A análise documental

Como já dissemos, consideramos que o registo de entrada e movimento dos alunos na plataforma que usámos para implementar o módulo de autoaprendizagem

dirigida no EILC investigado pode ser considerado documentação relativa ao estudo de caso que levámos a cabo, por isso também a usámos durante a nossa investigação como técnica de recolha de dados complementar.

Copiámos para o anexo 13 o registo de entrada e movimento dos 20 alunos que investigámos, bem como o da monitora do curso. Para evitar a identificação dos participantes, alinhados por ordem alfabética, apagámos o nome de cada um e substituímo-lo pela nacionalidade, seguida de um número, e apagámos as informações colocadas por eles no Quadro da plataforma que poderiam levar à sua identificação, tais como, as assinaturas colocadas no final de cada produção escrita e uma entrada em que escreveram o seu endereço de correio electrónico. Para uniformizar a formatação de texto e para diminuir o número de páginas deste anexo, modificámos para todos os alunos o tipo e o tamanho de letra, de modo a manter a definição original da plataforma, que é ‘trebuchet ms / 8,5’.

3.5. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Segundo Serrano (2002: p.102), a análise dos dados é um dos momentos mais importantes do processo de investigação, pois implica:

“trabajar los datos, recopilarlos, organizarlos en unidades manejables, sintetizarlos, buscar regularidades o modelos entre ellos, descubrir qué es importante y qué van a aportar a la investigación.”

Huberman & Miles (1994: p. 428-429) distinguem os processos de ‘*data management*’ (gestão de dados) e de ‘*data analysis*’ (análise de dados), sendo que o primeiro precede e prepara o caminho para a concretização do segundo. Definem a gestão de dados como o conjunto das operações necessárias para, de forma sistemática e coerente, recolher, armazenar e recuperar dados e definem a análise de dados como a interligação entre a delimitação e a organização dos dados e o esboço/verificação das

conclusões. A delimitação dos dados começa a ser feita antes do início da investigação – quando o investigador escolhe uma moldura conceptual, coloca as perguntas de investigação e selecciona os casos e as técnicas de recolha de dados – e durante a mesma – quando o investigador procede à escolha e selecção dos dados a reter. A organização dos dados pode supor agrupamentos, relações, tratamentos estatísticos, sínteses, diagramas e matrizes e é ela que serve como ponto de partida ao investigador para este começar a esboçar as conclusões a que a sua investigação o conduziu. O esboço/verificação das conclusões decorre da reflexão pessoal do investigador sobre os resultados obtidos.

Máximo-Esteves (2008, p.104-105) sintetiza um conjunto de dispositivos analíticos que considera que devem ser usados na interpretação de dados, nomeadamente, a ‘condensação’, a ‘categorização’ e a ‘estruturação narrativa’. A ‘condensação’ é um processo de síntese dos significados encontrados nos dados recolhidos durante a investigação através das várias técnicas de recolha utilizadas. A ‘categorização’ é um processo de análise (entendemos que a análise consiste num processo que conduz ao isolamento das unidades constitutivas de um fenómeno ou, por exemplo, de um texto) que inclui vários passos, nomeadamente, a fragmentação do todo em unidades; a codificação de cada unidade; a identificação de padrões; a identificação da eventual quebra de padrões; a identificação de destaques ou de «saliências» e a identificação do «fio relacional» das unidades. A ‘estruturação narrativa’ ou a construção de um novo texto que dê conta dos sentidos encontrados e dos nexos relacionais entre eles.

Também nós considerámos a organização, a apresentação, a análise e a interpretação dos dados recolhidos junto da amostra componentes muito importantes na investigação-acção que realizámos, por isso, começámos por fazer, primeiro a gestão dos dados que recolhemos e procedemos, depois, à sua triagem, organização, categorização, condensação e interpretação.

Como já dissemos, usámos quatro instrumentos de recolha de dados, três inquéritos por questionário (Anexos 7, 8 e 9), a observação participante, a entrevista à

monitora do curso e a análise documental. Apresentamos em anexo os dados em bruto, quer os recolhidos através dos questionários 1, 2 e 3 (Anexos 14, 15 e 16), quer os dados registados em grelha obtidos durante a observação participante (Anexo 11), quer a síntese das respostas às perguntas colocadas à monitora na entrevista (Anexo 12), quer o registo das entradas dos alunos do curso na plataforma usada para implementar o módulo de autoaprendizagem dirigida (Anexo 13). Depois, apresentamos, nos capítulos 4 e 5, os dados organizados, na medida do possível esquematizados, analisados e interpretados.

No capítulo 4, procedemos à apresentação, organização, análise e interpretação dos dados obtidos a partir do questionário 1, complementando sempre que considerámos pertinente com dados obtidos a partir da observação participante e/ou da entrevista à monitora. No capítulo 5, procedemos às mesmas operações, tendo como base os questionários 2 e 3 e complementando também sempre que achámos adequado com os dados obtidos a partir da nossa observação participante e/ou da entrevista à monitora. No final do capítulo 5, apresentamos a nossa reflexão sobre as informações recolhidas a partir da análise documental, isto é, a partir da observação dos registos de entrada e movimento na plataforma usada dos alunos do curso.

Como fica patente, não separámos rigidamente, em compartimentos estanques, os procedimentos para a análise dos dados de cada um dos quatro instrumentos usados para recolha de informação.

Considerámos a observação participante como a estratégia orquestradora de toda a investigação que levámos a cabo, todavia, por razões que se prenderam com o nosso desempenho de um duplo papel em simultâneo, o de investigadora e o de docente, e em virtude do acompanhamento e da solicitação constantes dos alunos, a observação participante não produziu tantos registos nem registos tão em profundidade como os que planeámos ao estruturar o projecto. No que concerne a opinião da monitora, recolhida através da entrevista, considerámos que ela era muito importante nesta investigação, mas não deixa de ser o ponto de vista de uma única pessoa. A análise documental, especificamente, a análise do registo de entradas e movimentos dos alunos do curso na

plataforma também a considerámos importante porque nos permite analisar se os alunos continuaram a trabalhar autonomamente após a conclusão do curso ou se ficaram inactivos após a conclusão do mesmo, no entanto não deixa de ser um documento-sombra que apenas nos permite avaliar aspectos parciais. No que concerne os inquéritos, estes pareceram-nos significativamente importantes, porque é neles que os alunos que frequentaram o curso tiveram a oportunidade de exprimir claramente a sua opinião em relação ao módulo avaliado e à estratégia usada para o implementar e foi a partir deles que recolhemos o maior número de informação relevante.

Pelas razões atrás explicadas, elegemos como *corpus* principal de análise o conjunto dos dados obtidos através dos inquéritos por questionário, *corpus* esse ao qual fomos incorporando os dados recolhidos através das outras três vias. Foi assim que nos capítulos 4 e 5 estruturámos toda a reflexão tendo como eixo principal os resultados obtidos nos questionários, recorrendo simultaneamente aos dados obtidos através dos outros instrumentos sempre que achámos oportuno. No capítulo 4 estruturámos a reflexão em torno da caracterização do contexto em que decorreu o EILC de Inverno de 2009 e em torno da caracterização dos que nele participaram. Especificamente, no capítulo 5, organizámos a reflexão dividida em quatro fases: *i*) reflectimos sobre os dados obtidos a partir do questionário 2; *ii*) reflectimos sobre os dados obtidos a partir do questionário 3; *iii*) reflectimos sobre os dados obtidos para algumas perguntas abertas repetidas nos dois questionários; *iv*) reflectimos sobre os dados obtidos a partir da análise documental. Sempre que tínhamos dados pertinentes para o fazer, complementámos a reflexão com dados provenientes da observação participante e da entrevista à monitora, o que, por vezes, resultou numa descrição densa de realidades múltiplas; todavia, sentimos que a análise detalhada das frequências observadas era essencial porque é ela que nos conduz à ‘compreensão experiencial’ (Stake, 2007: p.58) e é ela que nos permite encontrar padrões relevantes.

No que concerne os três **questionários**, em cada período de aplicação (no início, a meio e no fim do curso), após a recolha de cada conjunto, cada questionário foi numerado aleatoriamente para que cada sujeito respondente passasse a ser identificado

com um número. Como os questionários eram anónimos, o número atribuído a um mesmo indivíduo não foi, certamente, o mesmo nos três questionários que preencheu. No entanto, apesar de os questionários não estarem identificados, isso não obstou a que, por vezes, reconhecêssemos o sujeito respondente pelo sexo e pela nacionalidade e/ou por qualquer outro elemento, o que nos permitiu, ocasionalmente, tomar como exemplo pontual um aluno identificado desta forma.

No final do EILC, procedemos, então, a um tratamento sistematizado e exaustivo dos dados. Como já referimos, os questionários incluíram itens de natureza fechada e aberta. No primeiro caso, referimo-nos a itens de tipo alternativo - em que o sujeito tem de assinalar uma de duas ou mais alternativas, que, desejavelmente, devem esgotar todas as possibilidades de resposta - e os itens de tipo escala, em que o sujeito é orientado para certo tipo de respostas estruturadas numa escala ordinal. Na opinião de Cohen e Manion (2002), numa investigação qualitativa há que ter presente que este tipo de itens apresentam como inconvenientes a superficialidade que decorre de uma pergunta já com as respostas pré-elaboradas e o facto de nem sempre ser fácil ao respondente situar-se de forma clara numa das opções de respostas. Para colmatar tal inconveniente, estes investigadores sugerem a alternância dos itens fechados com outros de natureza aberta e, ainda, que alguns dos itens fechados sejam acompanhados de uma pergunta que indague a razão da opção escolhida. Nesse caso, os itens de natureza aberta devem ser formulados de modo a proporcionar um marco de referência para as respostas, sem pôr imposições sobre o conteúdo e a expressão da resposta.

Tal dicotomia do tipo de itens incluídos nos questionários que usámos tem profundas implicações em termos das técnicas utilizadas para a sua análise. Assim, os dados resultantes das questões de natureza fechada foram objecto de análise estatística e as respostas às perguntas abertas foram analisadas através do procedimento designado por análise de conteúdo.

No que diz respeito à análise estatística dos dados empíricos obtidos nas **perguntas de resposta fechada** dos três questionários, optámos por recorrer ao software **SPSS – Statistical Package for the Social Sciences** –, **versão 17.0**, que é um

software de análise estatística e tratamento de dados especialmente vocacionado para as áreas de investigação das Ciências Sociais (Martinez & Ferreira, 2008).

Cada conjunto de questionários devolvidos foi tratado separadamente, por isso, os dados obtidos, junto dos sujeitos da amostra, para cada uma das perguntas do questionário 1 deram origem ao anexo 14; da mesma forma, os dados obtidos nos questionários 2 e 3 deram origem aos anexos 15 e 16, respectivamente.

Como já referido no início deste capítulo, não é objectivo deste estudo fazer inferências acerca de parâmetros populacionais baseados na informação contida na amostra. Importa sobretudo, com vista à descrição, interpretação e determinação de relações entre as variáveis/categorias em estudo, sintetizar e representar de forma compreensível a informação contida nos dados recolhidos. Assim, os dados recolhidos através das questões de resposta fechada foram objecto de análise estatística de cunho predominantemente descritivo, tendo sempre presente que tal representação está condicionada à escala de mensuração em que estes são expressos.

Neste estudo, trabalhamos essencialmente com dados categorizados ao nível de mensuração nominal e ordinal. No primeiro caso, os dados são categorias exaustivas, mutuamente exclusivas e não ordenáveis (exemplo: dados relativos ao género, à nacionalidade). No nível ordinal de mensuração podem ser distinguidos diferentes graus de uma categoria, existindo entre elas uma relação de ordem. É possível estabelecer uma ordenação, de forma ascendente ou descendente, das categorias nas quais os dados são classificados. Os códigos numéricos atribuídos a essas categorias devem obedecer a essa ordem.

Em função do exposto, e com o objectivo de representar a forma como os dados se distribuem por um conjunto de diferentes categorias, começámos por caracterizar separadamente cada variável, através do recurso a representação tabular (tabelas de frequências), a representação gráfica (gráficos de barras e circulares), ao cálculo de estatísticas e à representação gráfica de estatísticas. Como também nos interessava averiguar se existia alguma relação entre variáveis, também recorremos a técnicas de descrição como as tabelas de informação cruzada, a gráficos de barras sobrepostas e a

diagramas de barras e erro para o desvio padrão. Este tipo de diagrama tornou-se particularmente útil na comparação de uma variável em dois grupos independentes.

Com o objectivo de compreendermos e explicarmos melhor o que se passou, sempre que a análise descritiva sugeriu a existência de diferenças entre os valores centrais de grupos independentes (rapazes *versus* raparigas) ou de grupos emparelhados (opiniões no 2º e 3º questionários) recorreremos a testes não-paramétricos para testar se essas diferenças eram estatisticamente significativas. Estamos a referir-nos a testes de localização, respectivamente, ao teste de Mann-Whitney, que permite detectar diferenças significativas entre os valores centrais de duas situações, quando se consideram sujeitos diferentes, e ao teste de Wilcoxon, que permite detectar diferenças significativas entre os valores centrais de duas situações, quando se consideram os mesmos sujeitos. Para cada situação formulámos as hipóteses a testar e assumimos um nível de significância de 5%.

No caso da análise dos dados obtidos a partir das **perguntas de resposta aberta**, optámos, por recorrer ao procedimento de análise designado por **análise de conteúdo**. Segundo Bardin (1979: p.42), a análise de conteúdo é:

“ Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.”

Segundo o mesmo autor (*idem*), a organização da análise passa por três momentos cruciais: primeiro, pela pré-análise – que inclui a) a leitura flutuante, b) a escolha dos documentos, c) a formulação das hipóteses e dos objectivos, d) a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e e) a preparação do material –, segundo, pela exploração do material e, terceiro, pelo tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

No que concerne o primeiro momento de organização da análise, o de pré-análise, o autor admite que nem sempre os passos desta fase ocorrem na ordem cronológica definida, mas reitera que, apesar disso, eles estão sempre ligados uns aos

outros. Assim, a leitura flutuante é uma primeira leitura exploratória dos documentos que suscita impressões e orientações. A escolha dos documentos determina o género de textos que se vão analisar e conduz à constituição de um *corpus*. A formulação das hipóteses e dos objectivos poderá decorrer dos dois passos anteriores ou poderá ser o ponto de partida e é esta formulação que determina a busca e análise dos aspectos pertinentes nos documentos. A referenciação dos índices e a elaboração de indicadores são feitas em função das hipóteses e dos objectivos que presidem à análise dos textos. Finalmente, neste primeiro momento, a preparação do material consiste na ‘edição’ dos documentos para que estes possam ser facilmente trabalhados em termos práticos.

Também nós levámos a cabo este primeiro **momento de pré-análise** das respostas às perguntas abertas dos questionários 2 e 3. Começámos por fazer uma **leitura flutuante** da totalidade das respostas obtidas (transcritas nos anexos 15 e 16) para ficarmos com uma primeira impressão sobre o conteúdo das mesmas.

No nosso caso, a escolha de documentos não era necessária porque já tínhamos decidido que o ***corpus de análise*** seria constituído pela totalidade das respostas dadas às perguntas abertas dos questionários 2 e 3, cujos números mostramos na tabela 3.8.

Tabela 3.8 – Constituição do *corpus* de análise.

Conjunto das perguntas abertas dos questionários 2 e 3	
Questionário 2	Questionário 3
Justificação da pergunta 21 [2]	Justificação da pergunta 15 [3], parte 3
Perguntas 22 [2], 23 [2] e 24 [2]	Perguntas 16 [3], 17 [3] e 18 [3], parte 3
	Perguntas 1, 2 e 3, parte 4

Depois, procedemos à **formulação dos objectivos** gerais e específicos **da análise** do *corpus*. Os objectivos **gerais** eram a avaliação das reacções dos inquiridos à frequência de um dos módulos do EILC que frequentaram, o módulo de *blended learning* distribuído através da plataforma, e a avaliação das suas reacções a todo o

referido curso. Os objectivos **específicos** da análise das respostas às perguntas abertas do questionário 2 eram os seguintes: apurar se o respondente se sente motivado para trabalhar no módulo misto, se acha que este módulo complementa os restantes do curso, se enumera vantagens para o trabalho neste módulo e quais, se enumera desvantagens e quais, se dá sugestões de melhoramento e em que aspectos. Os objectivos específicos da análise das respostas às perguntas abertas do questionário 3 eram os mesmos que já enumerámos atrás para o questionário 2 e ainda: apurar se o respondente enumera aspectos positivos do EILC e quais, se enumera aspectos negativos e quais e se dá sugestões de melhoramento do curso e em que aspectos.

Seguidamente, após a definição dos objectivos da análise, lemos de novo todas as respostas para tentar encontrar **indicadores** que servissem os nossos objectivos e que conduzissem à definição de **categorias** que serviriam para a categorização desses indicadores. Considerámos cada resposta dada por um aluno a uma pergunta aberta como uma ‘unidade de registo’:

“(...) segmento de conteúdo a considerar como unidade de base (...)” (Bardin: 1979: p.104),

tendo decidido que analisaríamos em cada unidade de registo o(s) tema(s) presentes (qualquer coisa que se diz acerca de um assunto específico) e a(s) categoria(s) para que remete(m). No nosso caso, os temas ou as categorias teriam que ver, obrigatoriamente, com as componentes do processo de ensino/aprendizagem num módulo de um curso de língua ou num EILC, que era o nosso objecto de análise. O quadro de categorias a que chegámos não foi definido *à priori*, ele resultou, conjuntamente, da nossa reflexão prévia sobre este assunto e da sua articulação com a classificação analógica e progressiva dos elementos/temas presentes nas unidades de registo de todos os conjuntos de unidades de registo que constituíram o *corpus*. Apresentamos na tabela 3.9, as categorias analisadas no *corpus*.

Tabela 3.9 – Conjunto das categorias analisadas no *corpus*.

Categorias possíveis de análise no <i>corpus</i>		
Componentes do processo de ensino/aprendizagem de uma língua		
Categorias	Subcategorias	
Metodologias/estratégias de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> • centradas no professor • centradas no grupo-turma • centradas no aluno (estilo de aprendizagem) • centradas no processo de aprendizagem (estilo de aprendizagem) • utilização de uma plataforma LMS • utilização do computador como ferramenta de trabalho • utilização de material impresso • utilização de material audiovisual 	<ul style="list-style-type: none"> - ritmo de trabalho - dinâmica - instruções de trabalho - capacidade de atenção/concentração - motivação - a possibilidade de praticar - a complementaridade - o tipo de acompanhamento proporcionado ao aluno - a competência profissional do(a) docente - a estrutura das aulas
Modalidades de ensino/aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem formal • aprendizagem informal • aprendizagem frente-a-frente • aprendizagem autónoma • aprendizagem colaborativa ou mista 	<ul style="list-style-type: none"> - cursos regulares - cursos semi-intensivos - cursos intensivos - estrutura do curso (duração, horário, em módulos) - aspectos logísticos do curso - processo de integração dos alunos - processo de partilha de experiências
Competências	<ul style="list-style-type: none"> • culturais - o conhecimento da cultura - o conhecimento da geografia • linguísticas - ler e compreender - escrever e fazer-se entender - falar e fazer-se entender - ouvir e compreender - conhecimento implícito da gramática - conhecimento explícito da gramática • informáticas ou digitais 	
Tipologia de actividades/exercícios	<ul style="list-style-type: none"> - de oralidade - de leitura - de escrita - de reflexão sobre a língua ou gramaticais - vocabulares 	<ul style="list-style-type: none"> - grau de dificuldade - duração - motivação
Materiais/conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - textos para ler - textos para escrever - áudio - vídeo - exercícios práticos - jogos - de referência (dicionários, gramáticas, conjugadores, pronunciadores, mapas, enciclopédias) - temas 	<ul style="list-style-type: none"> - autênticos - didactizados - variados - grau de dificuldade - nível de interesse

Tentámos que os temas ou as categorias por nós criadas obedecessem aos critérios enumerados por Bardin (1979: p.120), o da exclusão mútua, o da homogeneidade, o da pertinência, o da objectividade e fidelidade e o da produtividade. No entanto, temos consciência que nem sempre conseguimos respeitar os critérios da exclusão mútua ou o da homogeneidade, pois num processo de ensino/aprendizagem, muitas vezes as componentes que o constituem não são estanques e algumas das referências dos nossos alunos poderiam facilmente ser integradas em duas categorias diferentes, por exemplo, quando um aluno diz «Nem é sempre fácil compreender o exercício», pode estar a referir-se ao grau de dificuldade de uma ‘actividade/exercício’, ou pode querer dizer que a formulação do exercício, isto é, as ‘instruções’ não foram dadas de forma suficientemente clara e transparente. Outras vezes, interessa-nos destacar uma subcategoria porque ela é muito significativa, por exemplo, quando abrimos a subcategoria ‘trabalho autónomo’, ela é uma subcategoria, em simultâneo, da categoria ‘modalidade de aprendizagem’ e da categoria ‘metodologia/estratégia de trabalho’, mas interessa-nos destacá-la porque nos parece uma das grandes vantagens do módulo de autoaprendizagem dirigida.

Por fim, **preparámos/editámos o material** para ele poder ser trabalhado em termos práticos. Esta edição do material passou pelos passos que enumeramos de seguida.

Primeiro procedemos ao **inventário**, transcrevendo todas as respostas obtidas para cada pergunta aberta numa folha em branco (Anexos 17, 18, 19 e 20). Cada resposta completa foi considerada como uma ‘**unidade de registo**’ (‘unidade de contexto’ na terminologia de Ghiglione & Matalon, 1995: p.212), o que se traduziu em que o número de unidades de registo para cada pergunta aberta é igual ao número de alunos que respondeu ou que poderia ter respondido a essa pergunta. Mesmo que um aluno não tenha respondido a uma pergunta aberta e tenha deixado o espaço de resposta em branco, considerámos que se tratava de igual modo de uma unidade de registo, na qual impera a ausência e tentámos interpretar essa ausência. Dentro de cada unidade de registo, considerámos ainda:

- Uma unidade menor (o segmento de conteúdo mínimo), que passámos a designar por ‘**segmento**’ (‘unidade de registo’ na terminologia de Ghiglione & Matalon, 1995: p.65), e que pode corresponder a uma única palavra ou a uma parte/sintagma da unidade de registo. O conjunto de todas as respostas obtidas para uma pergunta aberta passámos a designá-lo por ‘**conjunto de unidades de registo**’. A totalidade dos conjuntos de unidades de registo obtidos, para todas as perguntas abertas dos questionários 2 e 3, passámos a designá-la por ‘**corpus**’. Portanto, a unidade menor de análise é o ‘segmento’, a seguir é a ‘unidade de registo’, a seguir é o ‘conjunto de unidades de registo’ e, por fim, é o ‘**corpus**’.
- Em seguida, fomos trabalhando, um a um, cada conjunto de unidades de registo, até esgotar o *corpus*. O trabalho consistiu em sublinhar/marcar, nas unidades de registo de cada conjunto, com uma cor diferente, o segmento que remetia para uma determinada categoria (Anexos 17, 18, 19 e 20). Gostaríamos de ter atribuído uma cor diferente a cada categoria ou subcategoria e ter mantido, uniformemente, para cada uma delas a mesma cor em todo o *corpus*, mas o número total das categorias/subcategorias ultrapassa o número de cores de que dispúnhamos (apenas 15 cores no total), por isso, só respeitámos a uniformidade da cor dentro de cada conjunto de unidades de registo.

No que concerne o segundo momento de organização da análise, o de **exploração do material**, segundo o autor que temos vindo a citar, este consiste na administração exaustiva das decisões tomadas no momento anterior, isto é, consiste no trabalho mecânico propriamente dito de procura dos indicadores definidos anteriormente. Também nós levámos a cabo este momento de exploração do material, administrando a **técnica da análise categorial**, isto é, primeiro, isolámos os temas encontrados nas unidades de registo de cada conjunto; depois, quantificámos o seu número de ocorrências em cada conjunto de unidades de registo (verificámos as

unidades de numeração, na terminologia de Ghiglione & Matalon, 1995: p.214); e, por fim, procedemos à sua categorização segundo reagrupamentos analógicos. Tentámos, nesta fase, cumprir os critérios da objectividade, sistematicidade e generalidade, mencionados por Ghiglione & Matalon (1995: p.208), revendo e refazendo várias vezes todo o processo para estarmos seguras de que estávamos a fazer uma categorização coerente e homogénea. Desta categorização nasceu uma síntese para cada conjunto de unidades de registo (estas sínteses podem ser consultadas nos anexos 17, 18, 19 e 20), sínteses essas que contribuíram para a definição da versão final do conjunto das categorias analisadas no *corpus* (Tabela 3.9).

Inicialmente, no momento da planificação do nosso projecto de investigação, tínhamos a intenção de usar o software NUD*IST – *Non-numerical Unstructured Data * Indexing Searching and Theorizing* – versão 6.0 para fazer a análise dos temas presentes no *corpus*. Porém, numa fase mais avançada do projecto, apercebemo-nos que isso não era possível dada a natureza do *corpus*. O modo de funcionamento do programa NUD*IST (Richards & Richards, 1994: p.457-458 e Domínguez, & Gómez, 2004) exige que num enunciado existam determinadas palavras, relacionadas com uma dada categoria, que o programa procura, analisando o seu número de ocorrências, para determinar se essa categoria existe ou não e se tem algum peso no texto do enunciado. Ora, a análise das respostas que os alunos deram nas questões abertas – que, com excepção das do questionário 1, incidiam todas sobre a opinião deles em relação aos processos de ensino/aprendizagem usados no EILC que estavam a frequentar – demonstrou que os respondentes dominam mal a metalinguagem relativa a estes processos, isto é, conhecem mal a linguagem técnica que se utiliza para falar deles. Consequentemente, o desconhecimento desta metalinguagem fez com que nomeassem conceitos específicos relativos ao ensino/aprendizagem de uma língua através de palavras ou expressões comuns, o que nos obrigou a abandonar a intenção inicial de utilizar o programa NUD*IST porque não sabíamos que palavras elencar para cada categoria que queríamos analisar. Assim, fomos obrigadas a realizar manualmente todo o processo de pesquisa de temas, da sua quantificação e da sua categorização.

Para terminar, ainda segundo Bardin (1979), no terceiro momento de organização da análise, o do **tratamento dos resultados obtidos** e o da **interpretação**, tratam-se os dados, quer através de procedimentos aplicados manualmente quer através de tratamento informático, de modo a encontrar-se uma síntese, e propõem-se inferências ou adiantam-se interpretações relativas às hipóteses iniciais e objectivos.

Também nós levámos a cabo estes dois passos desta última fase, realizando o trabalho que fica patente no capítulo 5. No que diz respeito ao tratamento dos dados, para facilitar a leitura dos resultados, recorreremos, frequentemente, à sua representação gráfica, quer através de tabelas (conjunto organizado de linhas e colunas onde se procede ao registo sistemático de dados ou da sua análise) quer através de figuras (representação visual e simbólica de dados ou de informação). Nos esquemas que apresentam os dados obtidos, indicamos apenas o número de ocorrências de cada tema e não o número de alunos que os mencionaram, porque um mesmo aluno pode mencionar vários aspectos afins. Por exemplo, um mesmo aluno pode dizer que duas vantagens da utilização da plataforma são ‘permitir um ritmo individual de trabalho’ e ‘permitir um ritmo de trabalho mais dinâmico’; ora temos que contabilizar estes dados como duas ocorrências do tema ‘ritmo de trabalho’, embora tenha sido um mesmo aluno a fazê-las.

No que diz respeito à interpretação dos resultados obtidos, tentámos respeitar os princípios da coerência e da correspondência. Segundo Hoder (1994: p.400-401), são respeitados os princípios da coerência interna e externa i) quando as partes constitutivas da argumentação não se contradizem entre si e as conclusões decorrem das premissas e ii) quando as interpretações estão consentâneas com determinadas teorias aceites quer no âmbito da disciplina em que nos movemos quer fora desse âmbito restrito. O critério da correspondência entre a teoria/interpretação e os resultados obtidos, e vice-versa, tem a ver, entre outros aspectos mencionados pelo autor, com a repetitividade, isto é, com a possibilidade de outros investigadores poderem chegar a resultados similares. Na perspectiva de Denzin & Lincoln (1994: p.14-15), a investigação qualitativa é extremamente criativa e interpretativa, sendo que as interpretações qualitativas de material empírico são uma construção pessoal do sujeito investigador. Partilhamos com os autores

referidos a opinião de que as interpretações qualitativas são construções subjectivas do investigador, ainda assim esforçámo-nos por fazer uma análise o mais exhaustiva, cautelosa, reflexiva e imparcial possível desses dados. Porém, temos consciência de que os resultados desta investigação não podem ter a pretensão de ser totalmente objectivos, pois, de acordo com o paradigma investigacional em que nos situamos, aceitamos os pressupostos epistemológicos de que o investigador e o investigado não são independentes um do outro e de que o conhecimento do investigador é sempre subjectivo, reflectindo, implicitamente, os seus valores e as suas crenças

No que concerne os dados recolhidos a partir da nossa **observação participante**, registados em documentos identificados pela data da observação (Anexo 11), eles foram passíveis de uma **descrição simples**, ao longo dos capítulos 4 e 5, quando achámos pertinente fazê-lo e quando eles complementavam os dados recolhidos através dos questionários.

Os dados recolhidos a partir da **entrevista à monitora**, apresentados no anexo 12, bem como os recolhidos através da **análise documental**, apresentados no anexo 13, foram, também, passíveis de **descrição simples** ao longo do capítulo 5.

3.6. QUADRO-SÍNTESE DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para dar uma visão de conjunto dos procedimentos metodológicos adoptados, concluímos com uma síntese (Tabela 3.10) do nosso processo de investigação, que inclui as fases estruturantes da nossa investigação-acção e os resultados de cada uma delas.

Tabela 3.10 – Síntese dos procedimentos metodológicos.

Fases da investigação-acção	Resultados da investigação-acção
Fase introdutória: observação do contexto dos cursos intensivos de língua para os alunos Erasmus e dos EILCs e reflexão sobre a nossa própria experiência como docente destes cursos.	Obtenção de uma visão global do funcionamento destes cursos; levantamento dos principais problemas que encontramos; reflexão sobre as perguntas de investigação que se nos afiguravam pertinentes e esboço do projecto de investigação. (INTRODUÇÃO)
Fase de reflexão teórica I: revisão das teorias contemporâneas da aprendizagem; da política linguística educativa da União Europeia; dos recursos e metodologias didácticos mais inovadores, do contributo das TIC para a aprendizagem de LE.	Delineação de um quadro teórico constituído pelos elementos-chave no processo de ensino/aprendizagem de línguas. (CAPÍTULO 1)
Fase de reflexão teórica II: Hipóteses mais plausíveis de organização de EILCs e possível estrutura de um módulo de autoaprendizagem dirigida de um EILC, língua portuguesa, nível A2/B1.	Delineação da estrutura geral de um EILC. Delineação da estrutura do módulo de autoaprendizagem dirigida do EILC, de língua portuguesa, nível A2/B1. (CAPÍTULO 2)
Fase teórico-prática: transição entre a parte teórica da investigação e a parte prática.	(CAPÍTULO 3)
Fase prática I: tomada de decisão em relação ao método de investigação; aos instrumentos ou técnicas de recolha de dados; à população-alvo a investigar; bem como à constituição da amostra.	Revisão do esboço do projecto de investigação e redacção da sua versão definitiva. (ÍNDICE) Planificação do estudo de caso: contexto em que se realiza (ESECB), duração e datas (2-20/02/2009), planificação do EILC a frequentar pela amostra, construção dos instrumentos de recolha de dados, validação e testagem dos questionários e definição das formas de tratamento de dados. (CAPÍTULOS 3, 1 e 2)
Fase prática II: realização do estudo de caso.	Observação da amostra. Recolha de dados para caracterização da amostra. Recolha de dados sobre: a reação da amostra perante o módulo misto, a transferência das aprendizagens nele realizadas e o impacto resultante da frequência do mesmo. (CAPÍTULO 4 e 5)
Fase prática III: tratamentos dos dados recolhidos.	Organização dos resultados dos dados obtidos durante o estudo de caso. Triangulação de resultados. (CAPÍTULO 4 e 5)
Fase práctico-teórica: análise dos resultados obtidos e reflexão sobre esses resultados à luz do quadro teórico que traçamos sobre o ensino/aprendizagem das línguas. Triangulação de dados.	Caracterização da amostra. (CAPÍTULO 4) Análise fundamentada dos resultados obtidos. Interpretação dos resultados obtidos. (CAPÍTULO 5)
Fase conclusiva: reflexão sobre os aspectos problemáticos deste estudo. Reflexão sobre as principais conclusões a retirar deste estudo.	Reflexão sobre as limitações deste estudo. Redacção das conclusões deste estudo. (CAPÍTULO 6)
Fase final: redacção final do relatório/trabalho. Organização das referências bibliográficas.	Redacção final do trabalho. (TESE) Redacção da bibliografia. (BIBLIOGRAFIA)

3.7. VALIDAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO: TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Sendo que nos encontramos no momento presente no **período pós-moderno** da **investigação qualitativa**, que se caracteriza pelo pluralismo teórico, isto é, pelo eclectismo de posicionamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos; sendo que o nosso paradigma de referência, simultaneamente, em termos de posicionamento ontológico, epistemológico e metodológico, é o **paradigma construtivista**, que considera que não existe uma realidade/verdade única, nem certa, nem absoluta, nem intemporal, mas que ela é o campo da multiplicidade dos possíveis, isto é, construída pelo sujeito histórico em interacção com o meio onde está contextualmente inserido; sendo que, quanto ao propósito, a nossa investigação se configura como uma **investigação-acção**, que parte do pressuposto que o **conhecimento** dos processos sociais se gera a partir de **processos comunicativos colaborativos** entre investigadores e investigados, concedendo igual importância a todos os pontos de vista; somos de opinião que a validade ou, mais propriamente, a **credibilidade** da nossa investigação não se deve medir por um conjunto de processos operatórios de validação fixos, mas sim pela **eficácia das soluções** encontradas para responder ao problema que lhe deu origem, centrando-se no grau de consenso entre aqueles para quem a investigação possui interesse e relevância. Aliás, Patton (1990: p.160-161) é de opinião que numa investigação-acção o critério de validação da solução encontrada se pode medir a partir dos sentimentos manifestados pelos participantes na investigação em relação a essa solução e pela operacionalidade da solução.

Embora tenhamos consciência de que todo o investigador é um ser com identidade ideológica, membro integrante de uma determinada cultura, moldado por crenças e paradigmas investigacionais, que o orientam e que filtram a sua visão do investigado, inviabilizando a sua imparcialidade, nesta investigação procurámos ser o mais objectivas possível recorrendo ao exame cruzado da informação, recolhida através de quatro formas diferentes, isto é, fazendo a triangulação de dados, que, segundo

Serrano (2002: p.81-84) e Máximo-Esteves (2008: p.103), é um processo que permite aferir a coerência das interpretações provenientes de diferentes fontes de dados. Tivemos a preocupação em recolher dados oriundos de pontos de vista diferentes, em primeiro lugar, do ponto de vista dos próprios alunos do curso, depois, do ponto de vista da própria investigadora/docente, também do ponto de vista da monitora e, ainda, do ponto de vista dos alunos mas sem serem eles a dizê-lo explicitamente. Tivemos também a preocupação de recorrer a técnicas diferentes de recolha de dados, como o questionário, a observação participante, a entrevista e a análise documental, para que as limitações de umas fossem compensadas pelas potencialidades das outras e para que os resultados oferecessem um maior grau de confiança.

Usámos triangulação de tempo (Serrano, 2002: p.82), aplicando dois questionários, muito idênticos e que pretendiam medir variáveis/categorias semelhantes, em dois momentos diferentes do curso, a meio e no final, para analisarmos globalmente o factor mudança e para avaliar se haveria mudança de opinião nos alunos inquiridos. Usámos, ainda, triangulação metodológica (Serrano, 2002: p.83-84), variando os instrumentos ou técnicas de recolha de informação.

Tivemos, assim, a preocupação em assegurar a **validade interna** ou a **credibilidade** do nosso estudo de caso, isto é, a correspondência entre os resultados obtidos e a realidade (Carmo & Ferreira, 1998: p.218 e Serrano, 2002: p.85-86 e 91-92), através da triangulação de quatro diferentes fontes de dados, apresentando os dados de forma sintética para que a organização dos mesmos permita extrair conclusões mais facilmente e combinando medidas quantitativas com medidas qualitativas. Para assegurar, dentro da medida do possível, a **validade externa** (Serrano, 2002: p.86-87 e 92) ou a **transferência** da nossa investigação, isto é, a possibilidade de transferência de resultados para outras situações idênticas às investigadas, para garantir que os resultados obtidos são idênticos aos que se obteriam caso o estudo fosse repetido, fazemos, neste capítulo, uma descrição minuciosa da forma como o estudo foi realizado e recorremos ao processo de triangulação de informação.

Máximo-Esteves (2008: p.117), explana a proposta de S. Kvale³⁰², que é de opinião que as investigações devem ser avaliadas/validadas por três tipos de comunidades de interpretação, a dos participantes no estudo, a do público em geral e a da comunidade científica, as quais deverão avaliar a qualidade do produto final, da comunicação – no decurso do processo investigativo e na fase de divulgação das descobertas – e as acções decorrentes da investigação. No que concerne a qualidade do produto final, ela pode ser medida através de determinadas características do investigador, tais como, a sua intuição, a sua capacidade de raciocinar logicamente, os conhecimentos teóricos que possui e as normas éticas pelas quais se rege. A qualidade da comunicação pode ser medida durante o processo de descoberta de sentidos e no final do processo, aquando da divulgação dos resultados (explicação detalhada e descrição densa). A qualidade das acções decorrentes da investigação pode ser medida pelo efeito que tem nas acções do contexto em que decorre.

Na investigação que levámos a cabo não nos compete a nós tecer considerações sobre as nossas próprias características como investigadora, as quais poderão ser deduzidas da leitura e da análise do nosso trabalho. Quanto à qualidade da comunicação, quer durante o processo de descoberta dos sentidos quer no momento de divulgar os resultados, ela pode ser medida nesta dissertação através da descrição minuciosa dos meios usados para recolhermos a opinião dos alunos participantes na investigação e através das formas que já usámos para divulgar os resultados obtidos, este mesmo texto, uma publicação numa revista científica³⁰³ e uma apresentação oral³⁰⁴ numa conferência internacional sobre processos inovadores no ensino das línguas³⁰⁵, como já

³⁰² Kvale, S. (1996). *Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

³⁰³ Gonçalves, Teresa. (2009). “LMS: estratégia complementar de aprendizagem de línguas no âmbito dos EILCs?” in San Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la Producción de Pedagogía High Tech. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 1. Universidad de Salamanca http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_goncalves.pdf

³⁰⁴ Gonçalves, Teresa (2009). “The usefulness of a blended learning module in EILCs” <http://cmceproject.unical.it/portale/portalmidia/paper/Teresa%20Erasmus%20abstract.pdf>

³⁰⁵ 1st International Conference: Creativity and Innovation in Language Studies – CILS, Università della Calabria – Italy (December 14th – 16th, 2009) <http://www.cmceproject.it/>

mencionámos atrás. Quanto à qualidade das acções decorrentes da nossa investigação, as quais consistiram na preparação das aulas do módulo de autoaprendizagem dirigida, distribuídas através da plataforma, consideramos que ela pode ser medida pelo grau de motivação que os alunos participantes disseram sentir ao trabalhar no mencionado módulo e que foi extremamente elevado. Para terminar, apenas acrescentamos que partilhamos da opinião de Corey (também citado por Máximo-Esteves, 2008: p.34-36) e de Levin e Greenwood (2002: p.105), que defendem que a credibilidade ou a validade do conhecimento produzido através de uma investigação-acção se mede pela sua eficácia em solucionar e resolver os problemas que estiveram na sua origem, o que efectivamente aconteceu no nosso caso.

CAPÍTULO 4: CONTEXTO DO ESTUDO E CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PARTICIPANTE

Neste capítulo, começamos por fazer uma caracterização muito breve da instituição onde decorreu o estudo de caso que levámos a cabo, o Instituto Politécnico de Castelo Branco (IPCB). Como é a Escola Superior de Educação (ESE), da qual somos docente, que tutela o Centro de Línguas & Culturas (CL&C) – que oferece o curso EILC, de língua portuguesa –, fazemos também a caracterização sucinta desta escola e deste centro.

Além da caracterização da instituição, da escola e do centro de línguas, fazemos uma análise da evolução da mobilidade de alunos *incoming*, que procuraram o IPCB para nele realizarem um período de estudos, um estágio ou uma investigação, com a finalidade de delinear um traçado evolutivo da mobilidade de estudantes neste instituto.

Com base, sobretudo, em dados recolhidos num inquérito por questionário (questionário 1, Anexo 7) – aplicado no primeiro dia de aulas do EILC à amostra que tomámos em consideração –, mas, também, com base em observações realizadas pela docente/investigadora em sala de aula de episódios significativos, fazemos ainda, de forma muito mais pormenorizada, a caracterização dos indivíduos que participam nesta investigação e que constituem a amostra, alunos e corpo docente (docente e monitora), incidindo, preponderantemente, na caracterização dos primeiros.

4.1. CARACTERIZAÇÃO BREVE DO IPCB, ESE E DO CL&C

Segundo as informações disponíveis na própria página Web do Instituto Politécnico de Castelo Branco³⁰⁶ (IPCB) e conforme os dados disponíveis em

³⁰⁶ <http://www.ipcb.pt/>

documentos institucionais, este é uma instituição de ensino superior público, com personalidade jurídica de instituto público, dotado pela Lei nº 54/90 de autonomia estatutária, patrimonial, administrativa, financeira, científica, pedagógica e disciplinar. Criado pelo Decreto-Lei nº 513 T/79 de 26 de Dezembro, é hoje uma instituição de referência no contexto do ensino superior nacional, constituído por seis Unidades Orgânicas, a Escola Superior Agrária (ESA), a Escola Superior de Educação (ESE) – as duas primeiras e as mais antigas, que entraram em funcionamento em 1982 e em 1985, respectivamente –, a Escola Superior de Tecnologia (EST), a Escola Superior de Gestão (ESG) – ambas criadas em 1997 –, a Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART) – criada em 1999 – e a Escola Superior de Saúde Dr. António Lopes Dias (ESALD) – a mais recente, criada em 2001. Na figura 4.1 estão imagens dos respectivos edifícios, disponíveis na página Web da instituição.

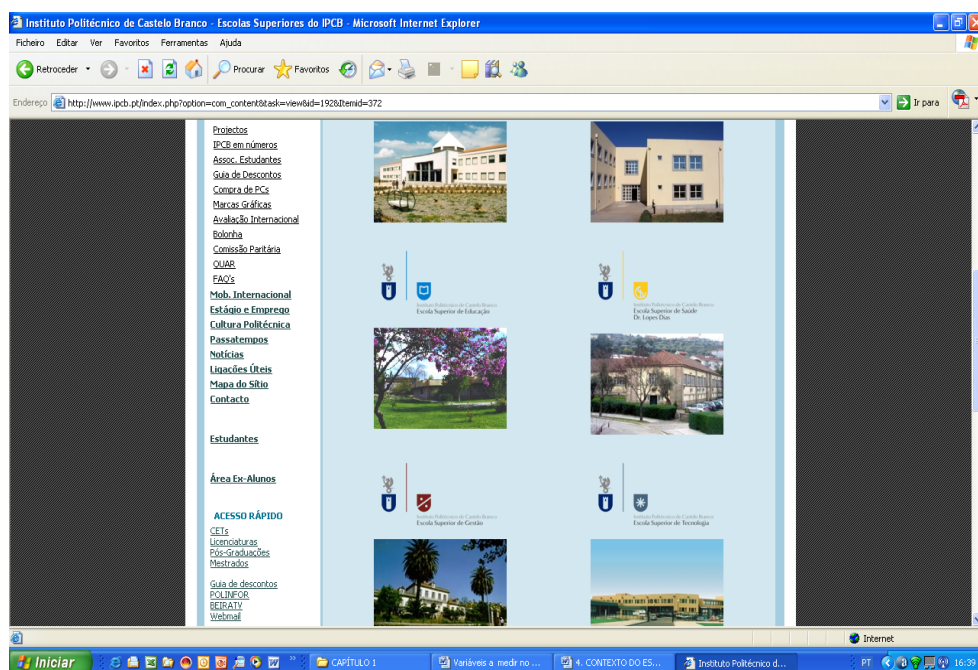


Figura 4.1 – Edifícios das Unidades orgânicas do IPCB³⁰⁷.

³⁰⁷ http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=192&Itemid=372

O Instituto Politécnico de Castelo Branco tem como missão a formação de profissionais nas áreas das Ciências Agrárias, da Educação, das Tecnologias, da Gestão, das Artes Aplicadas e da Saúde, conferindo os graus de licenciatura e de mestrado; a realização de projectos de investigação com especial incidência nas áreas mais deficitárias da sua zona geográfica de inserção; a prestação de serviços à comunidade e o intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, no âmbito nacional e internacional.

Instituição moderna e dinâmica estabeleceu parcerias regionais, nacionais e internacionais, com organismos de prestígio – entre outros, a Associação Universitária Ibero-Americana de Pós-Graduação, a Associação de Universidades de Língua Portuguesa e o Pólo Universitário Transfronteiriço de Castila y Leon e da Região Centro de Portugal –, o que lhe permitiu alargar consideravelmente as suas relações interinstitucionais e o seu âmbito de intervenção e acção, a nível científico e pedagógico.

No ano lectivo de 2008/09, o IPCB, oferecia 33 licenciaturas³⁰⁸, 6 pós-graduações³⁰⁹ e 15 mestrados³¹⁰ e tinha um corpo docente constituído por cerca de 397 professores, aproximadamente. Na tabela 4.1 está indicada a distribuição de docentes e de alunos por escola no ano lectivo de 2008/09.

Tabela 4.1 – Número de docentes e de alunos do IPCB em 2008/09 (Fonte IPCB).

Escolas do IPCB	Número de docentes	Número de alunos
ESA	62	934
ESALD	89	646
ESART	72	589
ESE	38	764
ESG	36	766
EST	100	1088
Total	397	4787

³⁰⁸ http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=667&Itemid=734

³⁰⁹ http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=669&Itemid=736

³¹⁰ http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=670&Itemid=737

Situado na região Centro do país, onde com ele coabitam três Universidades (de Aveiro, de Coimbra e da Covilhã) e cinco Institutos Politécnicos (os de Aveiro, Coimbra, Guarda, Leiria e Viseu), além de outras instituições de ensino superior privado³¹¹, o IPCB recebe alunos de todos os pontos do território continental e insular. No ano lectivo de 2007/08 frequentavam esta instituição cerca de 5000 alunos, não estando ainda disponíveis os números referentes ao ano lectivo de 2008/09.

A Escola Superior de Educação do IPCB (ESE ou ESECB), como já dissemos, entrou em funcionamento em 1985, sendo a sua missão formar professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico, educadores e técnicos nas áreas da Acção Social, do Secretariado e da Tradução; realizar actividades de pesquisa e de investigação; prestar serviços à comunidade em geral e à comunidade educativa local e dinamizar projectos de formação, actualização e reconversão de profissionais e de técnicos que laborem na esfera da sua área de abrangência. Na figura 4.2 está a página Web da ESE.

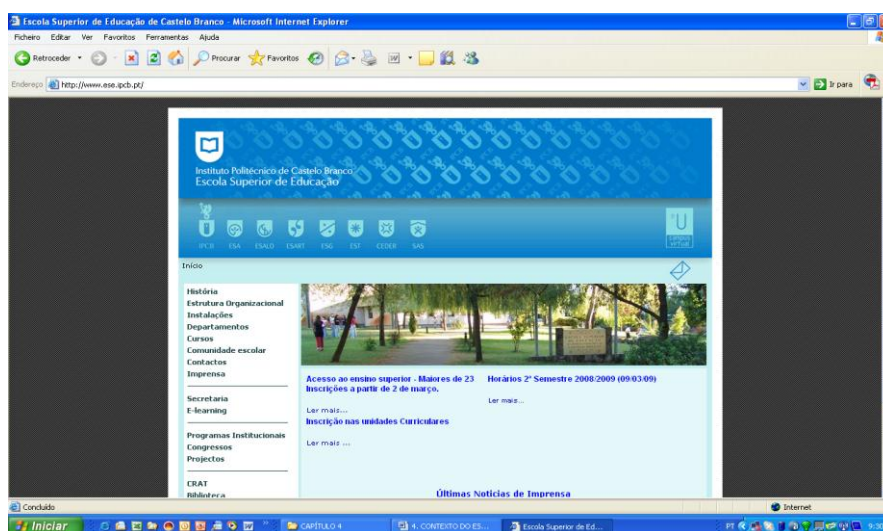


Figura 4.2 – Página Web da ESECB.

³¹¹ Cf. pág. 4, do documento disponível no endereço: www.ccdrc.pt/congresso-cec/congresso-cec/ficha3_rh.pdf

Começou a sua actividade no ano lectivo 1985/86 com um curso de Formação em Serviço de Professores do Ensino Básico e Secundário e nos anos lectivos seguintes foi alargando o seu leque de ofertas de cursos de formação inicial, tais como os cursos de Professores (do Ensino Básico, de Educação de Infância, de Variantes múltiplas - de Línguas, de Matemática/Ciências, de Educação Visual e Tecnológica e de Educação Física -) e de Técnicos (de Tradução e Secretariado, de Serviço Social e de Animação Social).

No que diz respeito aos cursos de formação inicial de Professores do Ensino Básico, das variantes de Português/Francês e Português/Inglês, eles começaram a ser oferecidos em anos lectivos diferentes. O primeiro, criado pela Portaria N.º 595/86 de 11 de Outubro, alterada pela Portaria 512/90 de 5 de Julho, começou a funcionar no ano lectivo de 1986/87 e continuou em funcionamento até ao ano lectivo de 2004/05, inclusive, encontrando-se neste momento suspenso, em detrimento de outras ofertas formativas consideradas mais adequadas à procura. O segundo, criado pela Portaria N.º 359/88 de 11 de Outubro, alterada pela Portaria 512/90 de 5 de Julho, começou a funcionar no ano lectivo de 1988/89 até ao ano lectivo de 2004/05, inclusive, encontrando-se neste momento suspenso, pelas mesmas razões do anterior.

Além de organizar e oferecer cursos de formação inicial, mesmo quando os Institutos Politécnicos não tinham ainda o direito legal de conferir o grau de mestre – o que só aconteceu a partir da publicação do decreto-lei nº 74/2006 de 24 de Março, revisto pelo decreto-lei nº 107/2008, de 25 de Janeiro –, a ESECB uniu-se em parceria com instituições de ensino superior internacionais e nacionais para colaborar na organização de cursos de mestrado, em várias áreas científicas. Assim aconteceu no ano lectivo de 1995/96, após o estabelecimento de um protocolo de colaboração com a School of Education da Universidade de Nottingham, em que a ESE ofereceu uma primeira edição de um curso de Mestrado em Supervisão Pedagógica, Master of Education in Supervision, para professores dos vários níveis do ensino básico e do secundário. A colaboração entre as duas instituições foi tão frutífera que este mesmo curso teve uma 2ª edição no ano lectivo de 1998/99. Após estas duas

experiências, no ano lectivo de 2003/04, estabeleceu protocolo³¹² com a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, para a realização do curso de Mestrado em Ciências da Educação, na área de especialização em Tecnologias Educativas. Finalmente, no ano lectivo de 2006/07, estabeleceu protocolo com o Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, para a realização do curso de Mestrado em Estudos da Criança.

Actualmente, no ano lectivo de 2008/09, com um corpo docente estável, de cerca de 38 professores, e com mais de 700 alunos, a Escola Superior de Educação continua a fazer Formação em Serviço de Professores do Ensino Básico e Secundário; tem em funcionamento cinco cursos de formação inicial – de Animação Cultural, de Desporto e Actividade Física, de Educação Básica, de Secretariado e de Serviço Social –, que conferem o grau de licenciatura; uma pós-graduação – em Gerontologia –, em parceria com o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da Universidade Técnica de Lisboa, e oito cursos de mestrado, abrangendo várias áreas científicas dentro do seu campo de acção³¹³, nomeadamente a área das línguas estrangeiras. Dos cursos de mestrado que fazem parte do leque de oferta formativa da ESE, destacamos o Mestrado em Ensino de Francês e de Inglês no Ensino Básico, organizado em parceria com um vasto conjunto de Escolas Superiores de Educação do resto do país³¹⁴, e que tem como objectivo formar docentes no ensino precoce destas línguas a crianças do 1º Ciclo de Ensino Básico, que inclui os primeiros quatro anos de ensino obrigatório.

Com experiência reconhecida na formação científica e pedagógica de professores de línguas (Português, Francês e Inglês), quer na organização de cursos de formação inicial (1986/87-2004/05) quer no âmbito da formação em serviço de Professores do Ensino Básico e Secundário (de 1985/86-2008/09), e no âmbito da prestação de serviços à comunidade educativa do próprio IPCB e à comunidade

³¹² http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=194&Itemid=374#ese

³¹³ <http://www.es.e.ipcb.pt/cursos.htm>

³¹⁴ ESEs de Castelo Branco, Faro, Leiria, Portalegre, Santarém, Setúbal e Viseu.

local, a ESECB estabelece, a 31 de Março de 2004, um Contrato Programa com o Ministério da Educação, do qual resulta a criação do seu Centro de Línguas e Culturas (CL&C)³¹⁵. Na figura 4.3 mostramos a página Web do Centro.



Figura 4.3 – Página Web do CL&C.

A missão do CL&C é prestar serviços de tradução e assessoria linguística; promover cursos de línguas e das suas respectivas culturas, para a população do próprio IPCB, para os alunos em mobilidade, ao abrigo de programas educativos europeus e de protocolos internacionais com instituições congéneres, e para a população local da região circundante; e desenvolver investigação nestas áreas.

Desde a sua criação, o Centro de Línguas & Culturas tem vindo a oferecer serviços de tradução a pessoas individuais e a empresas, de assessoria linguística a eventos em Alemão, Francês, Inglês e Russo, bem como tem vindo a organizar cursos, acções de formação, seminários, oficinas, jornadas, reuniões internacionais de projectos financiados pelo Programa *Sócrates*, todos eles orientados para o desenvolvimento de competências linguísticas em línguas estrangeiras e de competências interculturais. Tem vindo, também, a desenvolver investigação,

³¹⁵ <http://clc.es.eipcb.pt/>

relacionada com as áreas de trabalho do Centro e com os interesses dos docentes que nele trabalham, como o comprovam os projectos que integram estes mesmos docentes, nomeadamente, o Projecto *Communicating in Multilingual Contexts – Awareness and Development of Academic Language Skills for Mobility Students (CMC project)*³¹⁶, o Projecto *Communicating in Multilingual Contexts meets the Enterprises (CMC_E project)*³¹⁷, o Projecto *European Digital Media Reporter (EDM Reporter)*³¹⁸, o Projecto *READCOM – Clubes de leitura*³¹⁹, o Projecto *VISUALISING EUROPE*³²⁰, o Projecto *BARFIE Books and Reading for Intercultural Education*³²¹ e o Projecto *Educação para os Média no distrito de Castelo Branco*³²².

Com alguns professores de línguas de nacionalidade portuguesa e com outros professores de línguas falantes nativos das mesmas tem tentado diversificar a oferta de cursos para, por um lado, responder às solicitações que lhe são feitas e, por outro lado, tentar captar novos públicos e nova clientela. Assim, tem oferecido cursos de vários níveis – inicial, elementar, intermédio e avançado –, de vários tipos – regulares, semi-intensivos, intensivos e em posto multimédia – e de várias línguas e culturas, nomeadamente, de Alemão – para conversação e para hotelaria –, Espanhol, Francês – para recuperação dos alunos da ESE e para conversação –, Inglês – para alunos de 1º Ciclo do Ensino Básico, para recuperação dos alunos da ESE, para fins académicos, para a empresa, para a comunicação social, para telefonistas, para situações informais, para conversação, e de compreensão e produção oral –, Italiano, Português Língua Estrangeira e Russo – língua e história e cultura russas.

Os cursos de línguas oferecidos pelo CL&C assentam numa abordagem comunicativa, privilegiam materiais autênticos de aprendizagem, preconizam um

³¹⁶ <http://www.cmcproject.it/cmcproject/start.asp>

³¹⁷ <http://www.cmceproject.it/>

³¹⁸ <http://edmreporter.net/>

³¹⁹ <http://en.readcom.info/>

³²⁰ <http://ve.es.eipcb.pt/index.php?lang=pt>

³²¹ clc.es.eipcb.pt/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12 -

³²² <http://www.literaciamedia.com/>

ensino individualizado, centrando-se nas necessidades e interesses dos estudantes, e sempre que é considerado oportuno recorrem às TIC e aos recursos que a Web disponibiliza para a aprendizagem das línguas.

A frequência com êxito de um curso de línguas no CL&C conduz à atribuição de um certificado, onde consta o nível em causa, de acordo com o *Quadro Europeu Comum de Referência*, o número de horas assistidas, a classificação e o número de créditos ECTS atribuídos³²³. A atribuição de créditos ECTS (*“European Community Course Credit Transfer System”* ou *Sistema Europeu de Transferência de Créditos*) aos cursos oferecidos pelo CL&C flexibiliza a mobilidade dos alunos quer entre as várias escolas do IPCB quer entre este e outras instituições de ensino superior nacionais ou internacionais.

O Centro de Línguas & Culturas da Escola Superior de Educação de Castelo Branco é ainda a sede, e membro fundador, da nova Associação de Centros de Línguas do Ensino Superior em Portugal (*ReCLes.pt*), fundada a seis de Março de 2009, e que visa promover o alargamento, divulgação, consolidação e promoção de boas práticas dos centros de língua no ensino superior em Portugal.

Para dar resposta à necessidade de aprendizagem da língua portuguesa dos 42 alunos *incoming* que no ano lectivo de 2004/05 fizeram o seu período de mobilidade no IPCB, o Centro de Línguas ofereceu, pela primeira vez, no primeiro semestre, dois níveis, o nível de iniciação (nível I) e o nível elementar/intermédio (nível II), do curso de Português para alunos estrangeiros. Tratava-se de um curso semi-intensivo, de 60 horas, leccionadas em seis semanas. No semestre seguinte, o CL&C ofereceu uma nova edição do curso PLE, com a mesma formatação e para o mesmo público.

Nos anos lectivos de 2005/06 e 2006/07, o Centro ofereceu oito novas edições, dos mesmos dois níveis, do curso de PLE para o mesmo público, duas em cada um dos quatro semestres correspondentes. Os oito foram cursos regulares, de

³²³ Conforme as regras estabelecidas pelo Despacho n.º 7595/2006 (2ª série): Regulamento de aplicação do sistema de créditos curriculares aos cursos do Instituto Politécnico de Castelo Branco.

60 horas, leccionadas ao longo do primeiro e do segundo semestres de cada ano lectivo mencionado.

No ano lectivo seguinte, o de 2007/08, o CL&C, tendo candidatado, pela primeira vez, a financiamento quatro EILCs e tendo obtido da Agência Nacional PROALV financiamento para todos eles, ofereceu o primeiro conjunto de EILCs abertos a toda a população *incoming* do país: dois de Verão, de nível I e II, de 10-28 de Setembro de 2007, e dois de Inverno, dos mesmos níveis, de 6-29 de Fevereiro de 2008. Estes quatro EILCs foram frequentados por 76 alunos.

No ano lectivo de 2008/2009, candidatou a financiamento quatro EILCs, dos mesmos níveis, e apenas viu financiados os cursos de Verão e de Inverno, de nível I. Como nas duas épocas havia um elevado número de participantes e como havia um grupo específico de alunos – constituído por um número significativo de indivíduos de nacionalidades espanhola e italiana e um número residual de alunos que já tinham feito pelo menos um curso de língua portuguesa – e que, portanto, não devia frequentar o mesmo nível dos restantes, o Centro ofereceu, por sua própria iniciativa e gratuitamente, o nível II nas duas épocas. Os quatro EILCs deste ano lectivo foram frequentados por 81 alunos. No total, nos dois últimos anos lectivos referidos, o CL&C leccionou EILCs, dos dois níveis, a 157 alunos em mobilidade.

Até ao último ano lectivo referenciado, o CL&C leccionou um total de vinte cursos de PLE para alunos em mobilidade *incoming*, sendo oito deles na modalidade EILC. Embora já tenhamos a informação de que no ano lectivo de 2009/10 apenas teremos financiamento para o EILC de Verão, de nível I, prevemos que a oferta formativa do CL&C em termos de cursos de PLE para alunos em mobilidade seja idêntica aos dois anos lectivos anteriores.

4.2. EVOLUÇÃO DA MOBILIDADE NA INSTITUIÇÃO

O Instituto Politécnico de Castelo Branco tem, desde o ano lectivo de 1998/99, alguma experiência no âmbito da mobilidade de alunos envolvidos em programas de

ensino/aprendizagem, quer no que concerne os ‘alunos *incoming*’ – alunos estrangeiros que vêm fazer um período de estudos na instituição – quer no que concerne os ‘alunos *outgoing*’ – alunos portugueses do IPCB que vão fazer um período de estudos numa instituição de ensino superior estrangeira. Como no âmbito do nosso estudo só nos interessa o universo dos alunos *incoming*, os quais necessitam de aprender a língua portuguesa para poder realizar com sucesso o seu período de estudos em Portugal, e como a nossa amostra também só era constituída por estes, apenas analisaremos os dados relativos a esta população na instituição a que nos estamos a referir.

Se observarmos os dados (Tabela 4.2) organizados e arquivados pelos próprios Serviços do Gabinete de Relações Internacionais – GRI – do IPCB, relativos à mobilidade *incoming*, verificamos que a experiência da instituição nesta área é muito tardia, pois, apenas onze anos lectivos após o lançamento do Programa *Erasmus* – que funcionou pela primeira vez no ano lectivo de 1987/88 – é que recebeu o primeiro aluno em mobilidade.

Tabela 4.2 – Evolução da mobilidade *incoming* de alunos Erasmus em cada uma das escolas do IPCB entre 1998/99 e 2008/09 (Fonte GRI do IPCB).

Escolas	Anos lectivos											Total
	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	
ESA	0	2	2	5	7	8	10	11	14	21	25	105
ESALD	0	0	0	0	0	0	2	2	3	11	7	25
ESART	0	0	0	0	0	0	4	16	6	10	13	49
ESE	0	1	6	5	2	8	8	11	20	20	17	98
ESG	0	0	0	0	2	4	4	5	4	3	4	26
EST	1	1	0	2	0	3	14	6	5	3	5	40
Total	1	4	8	12	11	23	42	51	52	68	71	343

Verificamos, também, que, embora o número destes alunos que vieram fazer um período de mobilidade para a aprendizagem no IPCB não seja notoriamente alto – pois a

instituição apenas recebeu cerca de 350 alunos num período de 11 anos –, esse número está tendencialmente a aumentar nalgumas das Unidades Orgânicas da instituição, como é o caso da ESA e da ESE. Verificamos, ainda, que, embora de forma não muito acentuada mas gradual, o número desta população vai aumentando na instituição a cada ano lectivo que passa. Verificamos, por fim, que, das seis Unidades Orgânicas do IPCB, a ESA e a ESE são, destacadamente, as escolas que recebem um maior número destes alunos e que a ESALD e a ESG são as escolas que recebem um menor número de indivíduos em mobilidade.

Parece-nos significativo que no ano lectivo de 2008/09 a instituição tenha recebido um grupo de 71 alunos estrangeiros, pois se todos estes alunos decidissem frequentar um curso de língua portuguesa, a instituição teria que organizar quatro turmas/quatro cursos, com uma média de 17/18 alunos por turma/curso. Se partirmos da hipótese que cada um dos cursos teria uma duração de 60 horas, que é a duração mínima exigida aos EILCs pela União Europeia, estaríamos perante um volume de 240 horas de ensino/aprendizagem da língua portuguesa que a instituição teria que organizar; se partirmos da hipótese que cada um dos cursos teria uma duração de 120 horas, que é a duração que têm tido os EILCs que temos organizado e leccionado, estaríamos perante o dobro do volume de horas, a saber, 480 horas, a distribuir ao longo de um ano lectivo. Pensamos que o quadro hipotético que construímos com base no número de alunos *incoming* que estudaram na nossa instituição no último ano lectivo projecta a dimensão e o peso da problemática do ensino da língua portuguesa a alunos em mobilidade que as instituições de ensino superior têm que encarar actualmente.

Se observarmos os dados que conseguimos recolher (Tabela 4.3) relativos aos países de origem dos alunos *incoming* no IPCB, no período compreendido entre os anos lectivos de 1998/99 e 2008/09, verificamos que no primeiro ano lectivo deste período apenas recebemos alunos de nacionalidade espanhola e que no segundo ano lectivo recebemos alunos de nacionalidade espanhola, italiana e começámos, pela primeira vez, a receber alunos, neste caso um checo, cuja língua materna não pertence à família das línguas românicas.

Tabela 4.3 – Países de origem dos alunos *incoming*, no período compreendido entre 2000/01 e 2008/09 (Fonte GRI do IPCB).

Países	Anos lectivos											Total
	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03	03/04	04/05	05/06	06/07	07/08	08/09	
Alemanha	0	1	0	0	0	3	3	0	2	0	0	9
Bélgica	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Eslováquia	0	0	0	0	1	0	0	0	0	3	5	9
Eslovénia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
Espanha	1	1	8	8	3	4	15	23	33	34	37	167
Estónia	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	2
Finlândia	0	0	0	0	0	0	6	3	1	11	2	23
França	0	0	0	0	0	0	0	2	5	1	4	12
Grécia	0	0	0	0	0	0	0	2	2	2	1	7
Hungria	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Itália	0	2	0	1	2	6	2	2	1	2	1	19
Polónia	0	0	0	0	0	4	12	13	3	3	9	44
Rep. Checa	0	0	0	3	5	6	4	4	1	4	4	31
Roménia	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3	6
Turquia	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6	3	11
Total	1	4	8	12	11	23	42	51	52	68	71	343

A partir do ano lectivo seguinte, 2002/03, inclusive, começou a alargar-se o leque de países de origem dos alunos *incoming* e, conseqüentemente, o leque de línguas maternas dos alunos não pertencentes à família românica.

É assim que, no ano lectivo de 2004/05, à medida que o número de alunos *incoming* ia aumentando no IPCB e perante um quadro de línguas maternas destes alunos que incluía o Alemão, o Espanhol, o Finlandês, o Italiano, o Polaco e o Checo, se foi fazendo sentir, cada vez de forma mais premente, a necessidade de oferecer um curso de língua portuguesa a este grupo de alunos. Foi assim, neste contexto, que, como já dissemos atrás, o CL&C organizou, neste ano lectivo, o primeiro curso de língua

portuguesa para alunos em mobilidade para a aprendizagem, que se destinou somente a este grupo de 42 alunos *incoming* da nossa própria instituição e que tinha como objectivo fornecer-lhes as bases linguísticas para poderem realizar com sucesso o seu período de estudos cá. Desde esse ano lectivo, o primeiro em que o CL&C funcionou, até à presente data nunca mais interrompemos a leccionação de cursos de PLE a esta população.

A análise da tabela 4.3 permite-nos, também, observar que nos três últimos anos lectivos se foi alargando cada vez mais o leque de línguas maternas dos alunos *incoming* da nossa instituição, chegando às onze línguas diferentes no antepenúltimo e penúltimo anos e tendo atingido as doze línguas maternas no ano lectivo de 2008/09. Perante um tão elevado número de línguas maternas diferentes e perante a inevitabilidade de organizar um curso de língua portuguesa para os nossos alunos *incoming*, o CL&C pensou na hipótese de alargar o acesso ao curso a outros alunos *incoming* que vinham frequentar em Portugal outras instituições de ensino superior. Assim, no ano lectivo de 2007/08, organizou dois EILCs de Verão (nível I e II) e dois de Inverno (nível I e II) e concorreu, pela primeira vez, a financiamento. Como os quatro cursos foram financiados, como também já referimos atrás, tivemos, então, pela primeira vez, alunos *incoming* de outras instituições a frequentar os nossos cursos.

Se voltarmos de novo a observar a tabela 4.3, vemos que, no ano lectivo de 2008/09, no conjunto dos 71 alunos encontramos doze línguas diferentes, sendo que 38 alunos, ou seja, mais de metade, são falantes de línguas maternas românicas, Espanhol e Italiano, muito parecidas à língua portuguesa. Naturalmente, um conjunto tão diversificado de línguas maternas configura, desde logo, duas coisas: um cenário babélico e a necessidade de organizar dois grupos diferentes de alunos; por um lado, os alunos que necessitam mesmo de frequentar o nível de iniciação da língua porque dela nada ou quase nada sabem e, por outro lado, os alunos que já frequentaram cursos de PLE ou que têm como língua materna o Espanhol ou o Italiano, línguas muito semelhantes à portuguesa. Esta situação que acabámos de descrever exigiu resposta adequada da instituição que, apesar de apenas ter visto financiado o EILC de nível I, de

Verão e de Inverno, também já referido atrás, ofereceu no mesmo ano lectivo o nível II em cada uma das épocas, frequentado, preponderantemente, por alunos espanhóis e italianos.

Com base na evolução dos indicadores apontados nas duas tabelas anteriores, prevemos que o quadro da mobilidade *incoming* na nossa instituição continue a progredir no sentido de ir aumentando de forma gradual, quer no que diz respeito ao número de alunos quer no que diz respeito ao número de países envolvidos neste programa. Assim, prevemos, também, que, no próximo ano lectivo, o de 2009/10, apesar de apenas termos financiamento para o EILC, nível I, de Verão, vamos continuar a oferecer, mesmo sem financiamento, o nível I de Inverno e o nível II das duas épocas.

4.3. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA

A amostra do nosso estudo era constituída por uma turma do EILC de Inverno, de língua portuguesa, nível elementar/intermédio (nível II), que decorreu num período de três semanas – de 02-02-2009 a 20-02-2009 – no CL&C da ESE do IPCB. A docência do EILC esteve a nosso cargo, docente e, simultaneamente, a investigadora deste estudo, e de uma monitora, aluna da ESECB, que se ofereceu voluntariamente para desempenhar esse papel.

A caracterização da turma, isto é, do grupo de alunos em mobilidade participante neste estudo, é feita, fundamentalmente, com base nos resultados obtidos na aplicação de um inquérito por questionário (questionário 1), a todos os alunos, na primeira aula, e, parcialmente, com base na observação dos mesmos, realizada por nós, a investigadora e docente do curso. Portanto, os **instrumentos ou as técnicas/métodos de recolha de dados** utilizados foram o inquérito por questionário e a observação – participante, descritiva e focalizada – do grupo-turma. A caracterização da docente é feita por nós próprias, tendo por base o nosso currículo profissional e a nossa experiência prática na leccionação de cursos regulares e de cursos intensivos de língua

portuguesa a alunos em mobilidade para a aprendizagem. A caracterização da monitora é feita por nós com base no conhecimento que dela temos, decorrente do facto de ela ter sido nossa aluna durante todo o semestre anterior e decorrente da proximidade e familiaridade que fomos tendo ao longo do curso e que permitiu que ambas nos conhecêssemos melhor.

O primeiro inquérito por questionário, o **questionário 1** (Anexo 7) teve como objectivo recolher dados para fazer a caracterização da amostra. Era constituído por **quatro partes**, distribuídas em onze páginas. A primeira parte era relativa à **caracterização do respondente**, a segunda era sobre as **dificuldades** que o aluno sentia **na aprendizagem da língua portuguesa**, a terceira era sobre a sua **opinião relativamente a estratégias e materiais** de ensino/aprendizagem de uma língua e a quarta, e última, era sobre o seu **conhecimento da cultura e da geografia de Portugal**. No capítulo 3, na tabela 3.4, mostramos um esquema da organização deste questionário.

A **primeira parte** do inquérito era constituída por questões relativas à nacionalidade, sexo, idade, língua materna e outras, curso que frequentava, instituição de acolhimento onde iria realizar o seu período de mobilidade, razões da vinda para o país de acolhimento, razões de frequência do curso de PLE, se tinha computador próprio, se tinha acesso à Internet, domínio das TIC, a frequência de utilização do computador e da Internet, se utilizava a Internet para aprender línguas, a motivação para o trabalho com a Internet, se já fez outro(s) curso(s) de língua portuguesa (quantos, quantas horas e onde), se já usou uma plataforma e como, se já fez algum curso online de línguas, se procurava materiais de aprendizagem da língua portuguesa online, se já teve algum professor que usasse materiais disponíveis online na sala de aula, se gostaria de usar materiais de aprendizagem da língua portuguesa disponíveis online. Como se trata de um vasto leque de variáveis, a tabela 4.4 fornece-nos uma visão de conjunto das variáveis medidas na primeira parte do questionário.

O objectivo destas questões era obter dados para poder fazer o retrato da turma que constituiu a amostra.

Tabela 4.4 – Conjunto das variáveis relativas aos dados biográficos do respondente.

Variáveis e categorias relativas à caracterização do respondente	
Objectivo: fazer a caracterização geral da amostra	
Nacionalidade	Acesso à Net
Sexo	Domínio das TIC
Idade	Frequência uso PC
Língua materna	Uso da Net para aprender línguas
Língua estrangeira em que melhor consegue comunicar	Motivação para o trabalho na Net
Outra língua estrangeira em que consegue comunicar	Frequência de outros cursos de PLE
Curso que frequenta no seu país	Utilização prévia de LMS
Instituição que vem frequentar	Realização prévia de curso línguas online
Razões da vinda para Portugal	Hábitos de procura de materiais online para aprender línguas
Razões da frequência do EILC	Utilização da Net por outros professores de língua anteriores
Posse de PC	Apetência pela Net para aprender línguas

A **segunda parte** deste primeiro inquérito era constituída por uma pergunta que nos permitiu recolher dados relativos às dificuldades que cada aluno da amostra sentia em relação à aprendizagem da língua portuguesa, se eram relativas à pronúncia, ao vocabulário, ao sentido das palavras, à conjugação verbal, à utilização das preposições, à formação do género e do número das palavras, à construção frásica, à adaptação do discurso ao receptor, às expressões idiomáticas, à produção de discurso oral, à compreensão do discurso oral, à produção de discurso escrito, à compreensão do discurso escrito, à ortografia, ou relativas a outros aspectos não mencionados e quais. O objectivo desta pergunta era determinar os aspectos específicos da aprendizagem da língua portuguesa em que os alunos sentiam mais e menos dificuldades

A **terceira parte** era constituída por perguntas que indagavam sobre as quatro estratégias de aprendizagem da língua portuguesa de que cada aluno da amostra mais gostava e as quatro de que não gostava e sobre os quatro materiais de aprendizagem da

língua portuguesa de que mais gostava e os quatro de que não gostava. O objectivo destas perguntas era recolher dados para determinar os materiais e as estratégias de aprendizagem de uma língua preferidos pelos alunos da amostra.

Finalmente, a **quarta parte** continha perguntas relativas ao conhecimento de cada aluno no que dizia respeito à cultura e à geografia do país de acolhimento, especificamente, se tinha contacto com os meios de comunicação social portugueses, quais as áreas da cultura portuguesa sobre as quais tinha informação e se conhecia a geografia de Portugal e o que conhecia. O objectivo destas perguntas era recolher dados para determinar o conhecimento dos alunos da amostra sobre cultura e geografia portuguesas.

A análise das respostas dadas neste primeiro questionário permitiu-nos traçar um quadro descritivo e um retrato aproximado da turma de alunos Erasmus que constituiu a amostra. Em anexo podemos encontrar os dados obtidos, em estado bruto, junto dos sujeitos da amostra, para cada uma das variáveis enumeradas (Anexo 14). Ao longo do presente capítulo, cada vez que fazemos referência aos dados em estado bruto ou ao tratamento estatístico dos mesmos, não voltamos a remeter para estes anexos, pois já mencionámos onde podem ser encontrados. A maior parte dos dados que usámos como ponto de partida para a reflexão que vamos fazer a seguir podem ser confirmados nestes dois anexos, outros são dados observados por nós durante o curso.

Vamos, então, agora, proceder à caracterização dos alunos que constituíram a turma-amostra. Inicialmente, o grupo era constituído por **21 alunos**, dez do sexo feminino e onze do sexo masculino. A partir do terceiro dia, a turma passou a ser constituída por apenas **20 indivíduos** (nove raparigas e onze rapazes), uma vez que uma das alunas, de nacionalidade estónia, mudou de nível e passou a frequentar o nível de iniciação. Embora já tivesse frequentado um curso de língua portuguesa, com uma duração entre 60 a 100 horas, no seu país de origem, e embora já tivesse estado em Portugal durante todo o semestre anterior, considerou demasiado difícil o nível elementar/limiar e transitou para o nível de iniciação. Para proceder à caracterização da

amostra ainda vamos contabilizar esta aluna porque ela também respondeu ao primeiro questionário e, efectivamente, integrava a turma no momento em que ele foi aplicado.

Ao contrário do que refere a notícia³²⁴ sobre as comemorações do 20º aniversário do Programa *Erasmus*, que menciona que cerca de 60% da população que participa no mencionado programa pertence ao sexo feminino, a nossa amostra era maioritariamente constituída por indivíduos do **sexo** masculino, onze no total, numa percentagem de 52,4%.

Quanto às **nacionalidades** dos alunos do grupo, a amostra era constituída por um aluno esloveno, sete espanhóis, uma aluna estónia, dez alunos italianos, uma aluna lituana e uma mexicana, com **idades** compreendidas entre os 19 e os 31 anos, sendo que, dos alunos que responderam a esta última questão, 28,6% tinham 21 anos e 19% 24 anos. Como os números anteriores evidenciam, e como se pode ver na figura 4.4, a turma de nível elementar/limiar era constituída maioritariamente por jovens adultos italianos e espanhóis, sendo as outras nacionalidades meramente residuais.



Figura 4.4 – Nacionalidades dos alunos que constituíram a amostra.

324

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1698&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=fr>

Gostaríamos também de acrescentar que a partir da observação participante realizada pudemos apurar que nove alunos, entre os quais sete espanhóis, um esloveno e uma aluna estónia, já tinham frequentado durante todo o primeiro semestre instituições de ensino superior portuguesas. Dois dos indivíduos espanhóis, um de sexo feminino e outro de sexo masculino, estavam já, inclusivamente, a terminar o seu período de mobilidade e os restantes 7 indivíduos permaneceriam ainda em Portugal durante o semestre seguinte, até ao final do ano lectivo.

No que concerne ao **domínio de línguas estrangeiras** não se pode dizer que a amostra fosse propriamente poliglota. À pergunta “Se tem uma língua segunda, qual é?” não responderam nove alunos e, das doze respostas obtidas, oito indicaram a língua inglesa. À pergunta “Qual a língua estrangeira em que melhor consegue comunicar?” não responderam três alunos; das dezoito respostas obtidas, dez alunos referiram o Inglês, quatro o Português, dois o Italiano (estranhamente, dos dois alunos que mencionaram o italiano, um era de nacionalidade italiana), um o Espanhol e um o par Espanhol/Inglês. Nas tabelas 4.5 e 4.6 mostramos o resultado do cruzamento dos dados relativos à língua materna e à 2ª língua dos alunos e mostramos o resultado do cruzamento dos dados relativos à língua materna e à língua estrangeira em que disseram melhor comunicar, respectivamente.

Tabela 4.5 – Número de alunos, por língua materna, que indicaram a respectiva 2ª língua.

Língua materna	2ª Língua					Total
	Inglês	Francês	Espanhol	Italiano/Inglês	Francês/Inglês	
Lituana	1	0	0	0	0	1
Espanhola	1	1	0	0	1	3
Italiana	5	0	0	0	0	5
Eslovena	0	0	0	1	0	1
Estónia	1	0	0	0	0	1
Basca	0	0	1	0	0	1
Total	8	1	1	1	1	12

Tabela 4.6 – Número de alunos, por língua materna, que indicaram a respectiva língua estrangeira em que melhor comunicavam.

Língua materna	Língua estrangeira em que melhor comunica					Total
	Inglês	Francês	Espanhol	Italiano	Espanhol/Inglês	
Lituana	0	0	1	0	0	1
Espanhola	2	2	0	0	0	4
Italiana	6	2	0	1	1	10
Eslovena	0	0	0	1	0	1
Estónia	1	0	0	0	0	1
Basca	1	0	0	0	0	1
Total	10	4	1	2	1	18

Antes de avançarmos com as conclusões que podemos deduzir destes dados, parece-nos pertinente reflectir sobre quatro conceitos usados nas várias alíneas da pergunta nº 2 – os conceitos de ‘língua materna’, ‘língua segunda’, ‘língua estrangeira em que melhor consegue comunicar’ e ‘outra língua estrangeira em que consegue comunicar’ – porque nos parece que foram mal entendidos pelos alunos ou que nem todos os interpretaram da mesma forma.

Usámos o conceito de ‘língua materna’ no sentido que Martinez (2007) atribui a língua nativa. Segundo o autor, a língua materna, ou língua nativa, é aquela que uma pessoa aprende durante a sua infância, de forma espontânea, e é, normalmente, a língua que as pessoas do seu ambiente próximo costumam também falar. Usámos o conceito de ‘língua segunda’ no sentido de ‘língua oficial’, definida por Martinez (*Idem*) como aquela que é reconhecida pelas instituições oficiais de um país como sendo a língua das transacções nacionais e internacionais e a língua de comunicação oficial desse mesmo país, ou no sentido de língua que existe no ambiente extra-escolar do aprendente (Cuq, 2000). Quando colocámos no questionário uma pergunta sobre a língua segunda, estávamos a pensar particularmente nos alunos de nacionalidade espanhola, cujas língua materna e língua segunda podiam, eventualmente, não coincidir. Usámos o conceito de

‘língua estrangeira em que melhor consegue comunicar’ no sentido de língua não materna de um indivíduo, aprendida em contexto escolar, e que é usada, prioritariamente e com êxito, por essa pessoa em situações de comunicação internacional com indivíduos de outras nacionalidades. Usámos o conceito de ‘outra língua estrangeira em que consegue comunicar’ no sentido de língua não materna de um indivíduo, aprendida em contexto escolar, através da qual a pessoa também consegue comunicar com estrangeiros, embora com algumas dificuldades e restrições.

No momento em que passámos o questionário, antes de os alunos começarem a responder, explicámos oralmente o que entendíamos por cada um dos conceitos e os alunos não aparentaram ter dúvidas nem colocaram qualquer questão sobre a pergunta. Na verdade, se observarmos o caso do aluno basco, ele parece ter usado os conceitos exactamente com o mesmo sentido que nós lhes atribuímos, pois referiu o Basco como língua materna, o Espanhol como língua segunda, o Inglês como língua estrangeira em que melhor comunicava e o Português como outra língua estrangeira em que conseguia comunicar. Pensamos, no entanto, que foi o único porque todos os outros parecem ter interpretado os segundo e terceiro conceitos de outra forma. Aparentemente, a generalidade dos indivíduos que responderam a esta questão parece ter considerado como sinónimos e ter atribuído o mesmo sentido às expressões ‘língua segunda’ e ‘língua estrangeira em que melhor consegue comunicar’ e em muitos casos referiram a mesma língua nas duas alíneas.

Depois desta clarificação, vamos, agora, debruçar-nos sobre os dados apresentados nas tabelas anteriores e tentar deduzir algumas conclusões. É notória a predominância da aprendizagem da língua inglesa por estes alunos, dado que 66,7% dos alunos que afirmaram ter uma segunda língua indicaram o Inglês e 55,6% indicaram a mesma língua como sendo a língua estrangeira em que melhor comunicavam.

É também visível o seu défice linguístico, ou o escasso desenvolvimento da competência plurilingue, pois, no mínimo, é desconcertante que, deste conjunto de alunos do ensino superior, 14,3% não tenha indicado uma língua como sendo a língua estrangeira em que melhor comunicava e que 38,1% não tenha sido capaz de indicar

outra língua estrangeira em que conseguia comunicar. Num conjunto de seis alunos espanhóis, apenas três mencionaram ter uma segunda língua (conceito que consideram sinónimo de língua estrangeira em que melhor consegue comunicar, porque indicaram o Inglês, o Francês e o par Francês/Inglês) e apenas quatro mencionaram a língua estrangeira em que melhor conseguiam comunicar. No conjunto dos dez alunos italianos o panorama é um pouco mais animador, mas ainda não verificamos um domínio forte de línguas, pois apenas metade mencionou ter uma segunda língua (conceito que consideram sinónimo de língua estrangeira em que melhor consegue comunicar, pois todos indicaram o Inglês) e nove mencionaram a língua estrangeira em que melhor conseguiam comunicar. Parece-nos que alguns alunos da nossa amostra, apesar de todos frequentarem o ensino superior, não estão ainda próximos de um dos objectivos traçados pela Comissão Europeia, em 1995, no livro branco, intitulado *Enseigner et Apprendre. Vers la Société Cognitive*,³²⁵ o de todos os cidadãos europeus, e não apenas uma elite restrita, dominarem três línguas comunitárias.

Parece-nos também muito curioso que quatro alunos (dois espanhóis e dois italianos) tenham referido que a língua estrangeira em que melhor conseguiam comunicar era o Português, pois da observação atenta feita à turma concluímos que nos primeiros dias do curso praticamente todos os alunos conseguiam compreender a língua portuguesa, desde que contextualizados e desde que falada pausada e lentamente, todavia, rigorosamente nenhum conseguia falá-la ou escrevê-la. Os dois alunos italianos referiram já ter feito previamente um curso de Português, mas os dois espanhóis não fizeram. Pensamos que o caso peculiar dos alunos espanhóis que constituíam a amostra explica esta resposta, pois a totalidade tinha já frequentado o primeiro semestre no IPCB e tinha já um contacto prolongado com falantes de língua portuguesa, portanto, não teria muita dificuldade em entender a língua e em presumir que a dominava. No entanto, e paradoxalmente, durante os primeiros dias nenhum deles tentava falar em Português por sua própria iniciativa e só tentavam fazê-lo, frequentemente sem grande sucesso, depois de instados a isso. Cremos que a realidade que acabámos de descrever tem a ver com

³²⁵ http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf

dois factores: primeiro, embora os alunos espanhóis tenham estudado em Portugal durante todo um semestre não frequentaram nenhum curso de língua portuguesa, o que, provavelmente, os fazia sentir inseguros na hora de falarem ou de escreverem; segundo, pensamos que estes alunos não sentem necessidade de falar ou escrever em Português porque a população local, na generalidade, entende-os se falarem castelhano, por isso não tomam a iniciativa de se exprimirem em Português. Cremos que, no que diz respeito ao segundo factor, o caso peculiar dos alunos espanhóis da nossa amostra é facilmente generalizável à restante população-alvo, uma vez que a nossa experiência de ensino da língua aos alunos Erasmus desta nacionalidade reiteradamente no-lo tem demonstrado.

As características deste microcosmos analisado vêm corroborar os dados divulgados em documentos da União Europeia, referidos por nós no capítulo 1, que demonstram que a frequência do sistema de ensino formal não proporciona o domínio de uma ou várias línguas, além da língua materna. Segundo o estudo de 2006 “Os europeus e as suas línguas”³²⁶, 44% dos europeus, excluindo a sua língua materna, não fala suficientemente bem nenhuma outra língua para poder manter uma conversa. Ainda segundo o mesmo documento, no caso particular de, por exemplo, Espanha, Itália e Portugal estas percentagens são ainda mais altas, atingindo, respectivamente, os 56%, 59% e 58%.

Verificamos ainda que 80,9% dos alunos da amostra tinham como língua materna o Italiano e o Espanhol e que, apesar de o Inglês ocupar sempre de forma destacada a primeira posição – quer como língua segunda quer como língua estrangeira em que melhor comunica –, aparecem também mencionadas – ou como segunda língua, ou como língua estrangeira em que melhor comunica ou como outra língua estrangeira em que consegue comunicar – as línguas espanhola, francesa, italiana e portuguesa. Isto significa que estes alunos se movem na esfera da família das línguas românicas e explica o desenvolvimento da capacidade de intercompreensão linguística que revelam.

Quanto às **áreas de formação** que os alunos da amostra frequentavam na instituição de origem (**pergunta 3**, parte 1), elas são extremamente diversificadas, sendo

³²⁶ http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf

que os vinte e um alunos aparecem distribuídos por quinze cursos diferentes (Tabela 4.7). Apenas oito destes alunos ficariam a fazer um período de estudos na nossa **instituição** (IPCB), entre os quais cinco na ESA, dois na ESE e um na EST; os treze restantes distribuir-se-iam por instituições de ensino superior públicas do resto do país (**pergunta 4**, parte 1).

Tabela 4.7 – Cursos frequentados nas instituições de origem.

Curso	Frequência	%
Arqueologia	1	4,8
Engenharia Têxtil	1	4,8
Engenharia Florestal	4	19,0
Ensino Matemática/Informática	1	4,8
Ciências Políticas	1	4,8
Belas Artes	2	9,5
Psicologia	1	4,8
Engenharia Naval	2	9,5
Engenharia Telecomunicações	1	4,8
Informática/Web Design	1	4,8
Professores Educação Física	2	9,5
Engenharia Biológica /Alimentar	1	4,8
Direito	1	4,8
Publicidade	1	4,8
Comunicação Internacional	1	4,8
Total	21	100,0

Questionada sobre as razões que determinaram a **escolha de Portugal** como país de acolhimento (**pergunta 5**, parte 1), a amostra concentrou-se num grupo de três razões, as semelhanças linguísticas, as semelhanças culturais e a proximidade geográfica dos dois países, de origem e de acolhimento (Tabela 4.8).

Tabela 4.8 – Razões aduzidas pelos alunos para a escolha de Portugal como país de acolhimento.

Razões pelas quais escolheram Portugal	Nº de alunos
Proximidade geográfica do meu país	7
Afastamento geográfico do meu país	2
Semelhança entre a minha língua e a língua portuguesa	12
Semelhança entre a minha cultura e a cultura portuguesa	7
Conhecimento que já tenho da língua e cultura portuguesa	2
Outras razões	0

Parece-nos natural que as semelhanças entre a língua materna e a língua falada no país de acolhimento ocupem um lugar de destaque no conjunto das razões apresentadas, pois os alunos Erasmus, certamente, intuem que o domínio da língua do país que os acolhe pode ser determinante para o sucesso do projecto educativo em que se envolvem e, logicamente, sentem capacidade de intercompreensão linguística em relação às línguas que pertencem à mesma família linguística das suas línguas maternas, o que desemboca na decisão de escolher um país de acolhimento cuja língua seja semelhante à sua. É significativo que seis dos sete indivíduos espanhóis tenham invocado esta razão como uma das que determinou a sua vinda para Portugal.

As **razões** (pergunta 6, parte 1) que levaram estes alunos a frequentar este **curso** de língua portuguesa são várias (Tabela 4.9); portanto, isto pode significar que as motivações dos mesmos também são heterogéneas.

Tabela 4.9 – Razões pelas quais estão a frequentar o curso.

Razões pelas quais estão a frequentar o curso	Nº de alunos
Não consigo comunicar em língua portuguesa	14
Quero melhorar língua portuguesa	7
Quero conhecer cultura portuguesa	15
Para encontrar outros alunos Erasmus	11
Pretendo mais tarde viver em Portugal ou no Brasil	1

Maioritariamente, os alunos da amostra afirmaram ter decidido frequentar o curso para desenvolver a sua competência intercultural e a sua competência linguística. A razão que teve um maior número de ocorrências – «quero conhecer a cultura portuguesa» – foi apontada por quinze indivíduos. O facto de ter sido um tão grande número de indivíduos, 71,4%, a apontar esta razão deixa-nos um pouco perplexas porque os EILCs são cursos intensivos de língua e, dadas as suas características, não têm uma estrutura muito adequada para serem preponderantemente vocacionados para a aprendizagem ou familiarização com um grande número de aspectos culturais; porém, é óbvio que esta componente tem um peso muito importante para este público, como os números revelam.

À medida que o curso ia decorrendo, fomos nos apercebendo que os alunos estavam sempre muito motivados para reflectirem sobre características culturais do povo português, quer as relacionadas com aspectos históricos do passado quer as relacionadas com hábitos e costumes nacionais actuais e contemporâneos. Mais motivados se mostravam, ainda, quando os convidávamos a compararem as características do povo português com as características dos seus próprios povos. Perante estes dados, parece-nos correcto concluir que, apesar de os EILCs terem uma duração muito breve e serem em regime intensivo, se torna imprescindível que tenham uma componente forte, ou todo um módulo, sobre cultura portuguesa. Embora 33,3% dos alunos da amostra tenham referido que escolheram Portugal para realizar o seu período de mobilidade em virtude da «semelhança entre a cultura do seu país e a cultura portuguesa», 71,4% afirmaram estar a frequentar o EILC para conhecer a cultura autóctone, o que significa que estes alunos têm fortes expectativas em relação à possibilidade de durante o curso poderem familiarizar-se com a cultura do país de acolhimento.

Uma vez que o EILC que a amostra ia frequentar era constituído por um módulo inteiramente implementado a partir de uma plataforma e se desenvolvia em ambiente virtual de aprendizagem, interessava-nos, naturalmente, conhecer as possibilidades de acesso ao computador e à Internet e conhecer as **competências informáticas** dos

alunos. Por isso, perguntámos se tinham computador próprio (**pergunta 7**); se tinham ligação à Internet (**pergunta 7.1**); qual o domínio do computador como ferramenta de trabalho (**pergunta 8.1**); qual o domínio do computador como ferramenta de comunicação (**pergunta 8.2**); a frequência de utilização do computador (**pergunta 9**); a frequência da utilização da Internet (**pergunta 10**); se já tinham usado a Internet para aprender línguas (**pergunta 11**) e se se sentiam motivados para usar as TIC (**pergunta 12**). Apresentamos uma síntese dos dados obtidos para as **perguntas 7, 7.1, 9 e 10**, parte 1, na tabela 4.10.

Da observação das respostas obtidas para as perguntas referidas (Tabela 4.10) pudemos apurar que a maior parte dos alunos tinha computador próprio; que, cá, em Portugal, durante o curso, fora da instituição que o ministra, cinco tiveram acesso ilimitado à Internet, quatro tiveram acesso limitado e mais de metade dos alunos não teve acesso; a grande maioria disse que costumava usar o computador todos os dias e um pequeno número disse usar pouco o computador, de uma a dez horas por semana; a grande maioria disse usar a Internet todos os dias e apenas seis alunos disseram usar pouco a Internet, de uma a dez horas por semana.

Tabela 4.10 – Competências informáticas dos alunos.

Competências informáticas	% de alunos
Têm PC próprio	81,0
Não têm acesso à Internet	55,0
Acesso ilimitado à Internet	25,0
Acesso limitado à Internet	20,0
Usam o PC todos os dias	76,2
Usam o PC de 1h a 10h por semana	23,8
Usam a Internet todos os dias	71,4
Usam a Internet de 1h a 10h por semana	28,6

A análise destes dados conduziu-nos a algumas conclusões: (1) embora uma grande percentagem de alunos tivesse o seu próprio computador, ainda existia uma

percentagem significativa de alunos, cerca de um quinto, que não possuía PC; (2) uma grande percentagem de alunos, 75%, tinha acesso limitado à Internet ou não tinha acesso de todo, por isso quase um terço dos alunos apenas usava a Internet de uma a dez horas por semana; (3) quase um quarto dos alunos raramente usava o computador; portanto, não se pode dizer que as possibilidades dos alunos da amostra de acesso ao computador e à Internet fossem sem restrições. No entanto, durante o nosso curso, o facto de a grande maioria dos alunos ter o seu próprio PC e de todos estarem dispostos a usá-lo em sala de aula se necessário, foi uma condição indispensável para o bom funcionamento do segundo módulo, pois sendo que a sala de informática que usámos apenas tem treze computadores, oito alunos tiveram que usar permanentemente computador próprio. Esta possibilidade de termos um número de computadores igual ao número de participantes durante as aulas do módulo misto é imprescindível, dado que a sua filosofia é a de que cada aluno possa progredir nas actividades ao seu próprio ritmo e segundo os seus próprios gostos e preferências, o que exige que o aluno esteja sozinho a trabalhar num computador.

Quanto às competências informáticas propriamente ditas (**perguntas 8.1 e 8.2**, parte 1), os alunos da amostra consideraram-se mais competentes a usar as TIC para comunicar do que para trabalhar (Tabela 4.11, Figura 4.5 e Tabela 4.12), pois que, comparativamente à autoavaliação que fizeram em situação de trabalho, nenhum se considerou mau e o dobro dos alunos se consideraram muito bons em situação de comunicação.

Tabela 4.11 – Domínio das TIC para trabalhar.

Domínio das TIC	Frequência	% de alunos
Mau	1	5,0
Regular	7	35,0
Bom	9	45,0
Muito Bom	3	15,0
Total	20	100,0

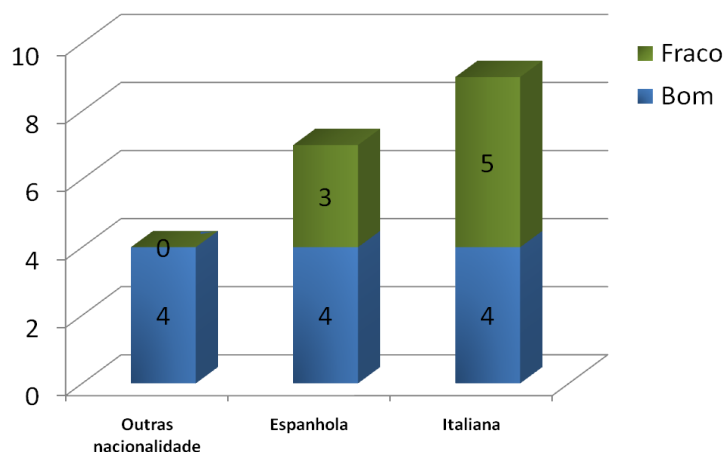


Figura 4.5 – Cruzamento da autoavaliação do domínio das TIC para trabalhar com as nacionalidades dos alunos da amostra.

Tabela 4.12 – Domínio das TIC para comunicar.

Domínio das TIC	Frequência	% de alunos
Mau	0	0,0
Regular	6	30,0
Bom	8	40,0
Muito Bom	6	30,0
Total	20	100,0

Porém, no contexto do EILC que frequentaram, estes alunos necessitaram muito mais de usar o computador para trabalhar do que para comunicar e nem sempre o desempenho de cada um foi tão bom ou razoável como seria de esperar de um grupo de alunos adultos, a frequentarem o ensino superior e, supostamente, com uma prática frequente ou intensiva de utilização das TIC, pois, 76,2% dos alunos disseram usar muito o computador. Em muitas situações, durante o módulo misto, observámos que alguns alunos tinham dúvidas em relação a, ou não sabiam como fazer, tarefas básicas, como copiar e colar, em programas de uso simples e frequente, como o Microsoft Office Word, ou, simplesmente, como activar um corrector ortográfico ou aumentar a imagem ou o som de um vídeo online.

Apesar de nos ter parecido que alguns dos alunos não eram muito hábeis na utilização das TIC para trabalhar, a arrasadora maioria, 95,2%, afirmou, no entanto, estar motivado para trabalhar com as TIC (**pergunta 12**), conforme ilustramos na figura 4.6, e 42,9% dos alunos afirmaram já ter usado a Internet para aprender línguas (**pergunta 11**).

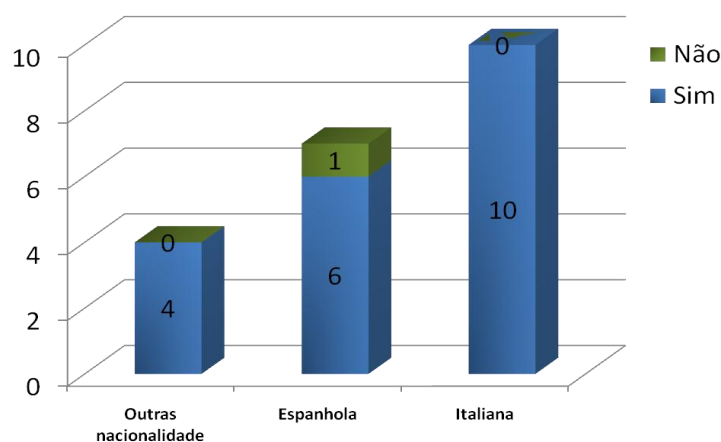


Figura 4.6 – Cruzamento da autoavaliação da motivação para o uso das TIC com as nacionalidades dos alunos da amostra.

Nas **perguntas 13, 14 e 16**, questionámos os alunos se já antes tinham frequentado outros cursos de LP e, em caso afirmativo, quantos e onde. Ao analisar as respostas dadas, verificámos que alguns dos alunos da amostra já tinham previamente frequentado um **curso de língua portuguesa**, outros estavam a fazê-lo pela primeira vez: seis alunos, dos quais dois em Portugal e quatro no país de origem, frequentaram um curso e os restantes, o que corresponde a uma percentagem de 71,4%, não frequentaram nenhum curso antes. A grande maioria dos cursos realizados antes teve uma duração inferior a 60 horas (**pergunta 15**).

Se relacionarmos estes dados com as nacionalidades, verificamos que nenhum aluno espanhol frequentou um curso de PLE antes e apenas dois dos dez italianos frequentaram (Figura 4.7).

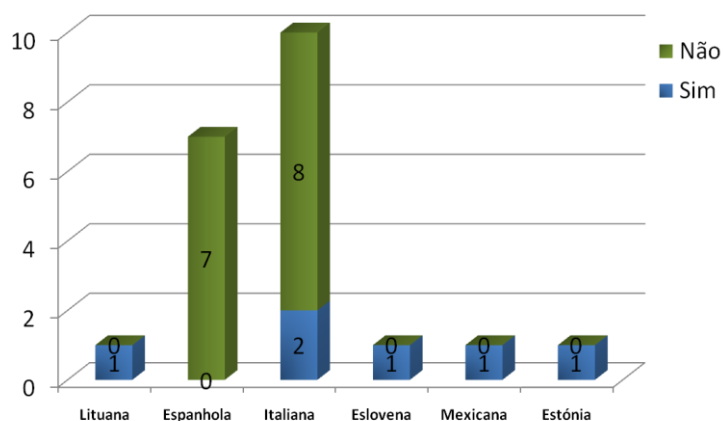


Figura 4.7 – Cruzamento da frequência de outros cursos de língua portuguesa com as nacionalidades dos alunos da amostra.

Não nos surpreende muito que a maioria dos alunos italianos, acabados de chegar a Portugal, ainda não tivesse feito um curso de língua portuguesa antes do seu período de mobilidade porque todos contavam frequentar o EILC, que oferece vantagens relativamente a outros cursos de línguas, pois é gratuito, decorre no país da língua estudada, é leccionado por docentes autóctones, decorre no período imediatamente anterior ao início do semestre que vêm cá fazer e é organizado especificamente para o público que eles constituem, alunos em mobilidade no contexto de aprendizagem. Porém, o caso dos alunos espanhóis parece-nos verdadeiramente surpreendente. Todos os alunos espanhóis tinham já terminado a frequência do 1º semestre em Portugal, no entanto, nenhum tinha ainda feito qualquer curso de língua portuguesa, nem antes de se deslocarem para Portugal nem no início do período de mobilidade, no mês de Setembro, que é quando costumam chegar e que é quando costuma funcionar o EILC de Verão.

Como só nos debruçámos exaustivamente sobre os dados obtidos no questionário 1 após a conclusão do curso, não pudemos directamente perguntar aos alunos espanhóis por que razões só estavam a frequentar um EILC em Fevereiro e porque é que não o fizeram antes. Então, para obtermos informações adicionais sobre este assunto, resolvemos contactá-los através de correio electrónico e perguntar-lhes (1)

porque razão é que decidiram fazer o curso de Português, depois de ter estudado um semestre em Portugal, (2) porque é que não o fizeram em Setembro de 2008 e (3) porque é que só decidiram fazê-lo em Fevereiro de 2009. Dos sete alunos contactados, apenas responderam cinco e as razões por eles apresentadas foram as mesmas. À primeira pergunta, responderam (1) porque queriam melhorar o domínio da língua portuguesa; à segunda responderam (2) porque não chegaram a Portugal a tempo de o fazer, ou porque tiveram que fazer exames em Espanha ou porque estavam a trabalhar; e à terceira responderam (3) porque era a única e a última oportunidade de ainda o poder fazer. Da análise das respostas obtidas, gostaríamos de destacar que do grupo de cinco indivíduos que respondeu, dois disseram que não vieram fazer o EILC de Verão porque estavam a trabalhar; portanto, estes alunos, antes de virem para Portugal, consideraram que não era prioritário assistir a um curso de língua portuguesa no início do período de mobilidade. No entanto, e apesar de dois indivíduos terem já concluído o seu período de mobilidade, todos os alunos que responderam foram unânimes na afirmação de que, posteriormente, tinham decidido fazer o EILC de Fevereiro porque queriam melhorar o domínio que tinham da língua. Em suma, antes da vinda para Portugal, alguns alunos parecem ter considerado que não era prioritário fazer um curso de língua portuguesa; depois de terem cá passado um semestre resolveram frequentar um curso para, segundo as suas próprias palavras, melhorarem o domínio deste idioma.

Podemos verificar que os alunos da amostra não estão familiarizados com o **trabalho em plataformas** nos cursos de línguas (**pergunta 17**), pois apenas um aluno – italiano e do sexo masculino – mencionou já ter usado uma plataforma *e-learning* num curso de línguas, dentro da sala de aulas (**pergunta 17.3**), não mencionando o número de horas (**pergunta 17.1**) que em média trabalhou nesse ambiente virtual de aprendizagem. Afirmou ter usado a plataforma para ouvir materiais áudio, para visionar vídeos/filmes, para consultar gramáticas/dicionários e para realizar exercícios práticos (**pergunta 17.2**). Do mesmo modo, estes alunos não estão familiarizados com **cursos de línguas** na modalidade **online** (**pergunta 18**), dado que apenas 19% dos indivíduos afirmaram ter feito previamente um curso de línguas nesta modalidade.

No entanto, por sua própria iniciativa, dos vinte alunos que responderam a esta questão, doze, o que corresponde a uma percentagem de 60%, afirmaram já ter recorrido à **Internet** para procurar **materiais** para a **aprendizagem das línguas** (**pergunta 19**). Destes doze indivíduos, um não disse se encontrou materiais, dois especificaram que encontraram poucos materiais online, dois que encontraram muitos e sete que encontraram apenas alguns (**pergunta 19.1**), como a figura 4.8 ilustra. Das respostas positivas, dez afirmaram ter usado os materiais encontrados (**pergunta 19.2**).

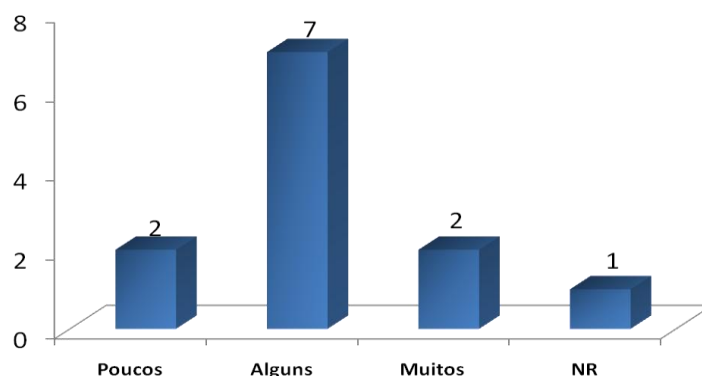


Figura 4.8 – Número de alunos que afirmou ter procurado materiais na Internet para a aprendizagem das línguas.

Questionados na **pergunta 20** sobre se já tinham tido algum **professor de línguas** que usasse **materiais** disponíveis **online** na sala de aula, 25% responderam que sim e 75% responderam negativamente. Os cinco alunos que responderam afirmativamente especificaram, na resposta à **pergunta 20.1**, a **tipologia de materiais** usados pelos respectivos professores, sendo que na maior parte dos casos, por ordem crescente de ocorrência, se tratou de materiais para fazer exercícios práticos, para ler, para visionar ou materiais de referência (Tabela 4.13).

Tabela 4.13 – Tipologia de materiais online usados por professores anteriores.

Tipologia de materiais	% de alunos
Materiais para ler	60,0
Materiais para escrever	20,0
Materiais para ouvir	20,0
Vídeos/filmes	80,0
Obras de referência	80,0
Exercícios práticos	50,0

Finalmente, questionados na **pergunta 21**, da parte 1, sobre se **gostariam de usar materiais** de aprendizagem da língua portuguesa disponíveis online, um aluno não respondeu, 20% dos restantes responderam negativamente e 80% responderam afirmativamente.

Os dados obtidos relativamente aos aspectos mencionados anteriormente revelam que o recurso a ambientes virtuais de aprendizagem de línguas, quer em contextos formais de aprendizagem quer em contextos informais, parece não ser recorrente nem vulgar no ambiente próximo dos alunos que constituíram a amostra, todavia uma percentagem de 60% dos indivíduos que responderam à questão revela ter consciência de que a Internet pode ter potencial interesse no âmbito da oferta de materiais para a aprendizagem de línguas. Embora pareçam não saber muito bem onde nem como encontrar esses materiais, pois 58,3% dos indivíduos confessaram ter encontrado apenas alguns, a grande maioria dos respondentes, mais especificamente 80%, afirmou que gostaria de usar materiais de aprendizagem da língua portuguesa disponíveis online.

Também mencionámos que 25% dos respondentes afirmaram já ter tido algum professor de línguas que usou materiais disponíveis online na sala de aula. Segundo os dados fornecidos pelos alunos, os materiais usados foram, preponderantemente, vídeos/filmes, obras de referência e materiais para ler. Afigura-se-nos curioso que não seja mais frequente, no âmbito da aprendizagem de línguas, o recurso à Internet para a

utilização de materiais áudio, já que estes têm potencialidades únicas para ajudar a desenvolver a capacidade de compreensão do discurso oral.

Na **parte dois do questionário** os indivíduos da amostra eram convidados a reflectirem sobre o seu próprio **processo de aprendizagem da língua portuguesa** e a indicarem os **aspectos em que sentiam dificuldades** e os aspectos **em que não as sentiam**. Na tabela 4.14 apresentamos a totalidade dos resultados obtidos; na tabela 4.15 apresentamos o somatório das colunas bastante/muita dificuldade e das colunas pouca/não tenho dificuldade.

Tabela 4.14 – Autoavaliação (em %) das dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa.

Dificuldades	Muita	Bastante	Pouca	Não tem
Pronúncia	23,8	42,9	28,6	4,8
Vocabulário	19,0	42,9	33,3	4,8
Significados	9,5	23,8	57,1	9,5
Verbos	47,6	33,3	19,0	0,0
Preposições	33,3	42,9	23,8	0,0
Género	9,5	52,4	28,6	9,5
Número	4,8	42,9	42,9	9,5
Frases	15,0	60,0	20,0	5,0
Falar adequadamente com qualquer pessoa	52,4	33,3	14,3	0,0
Expressões idiomáticas	71,4	14,3	14,3	0,0
Falar	47,6	28,6	23,8	0,0
Ouvir e compreender	33,3	42,9	19,0	4,8
Escrever	42,9	38,1	19,0	0,0
Ler e compreender	4,8	28,6	57,1	9,5
Ortografia	23,8	52,4	23,8	0,0
Outras	0,0	0,0	0,0	0,0

Tabela 4.15 – Somatório das colunas bastante/muita dificuldade e das colunas pouca/não tenho dificuldade.

Dificuldades	Muita/Bastante	Pouca/Não tenho
Pronúncia	66,7	33,4
Vocabulário	61,9	38,1
Significados	33,3	66,6
Verbos	80,9	19,0
Preposições	76,2	23,8
Género	61,9	38,1
Número	47,7	52,4
Frases	75,0	25,0
Falar adequadamente com qualquer pessoa	85,7	14,3
Expressões idiomáticas	85,7	14,3
Falar	76,2	23,8
Ouvir e compreender	76,2	23,8
Escrever	81,0	19,0
Ler e compreender	33,4	66,6
Ortografia	76,2	23,8
Outras	0,0	0,0

Se analisarmos os resultados apresentados nas duas últimas tabelas referidas, observamos que, dos dezasseis aspectos propostos, os seis que parecem ser considerados pelos alunos como mais simples, ou nos quais uma maior percentagem de alunos afirmou ter ‘pouca’ ou ‘nenhuma dificuldade’, são o conhecimento do significado das palavras, a compreensão de textos escritos, a formação do número das palavras, o conhecimento do vocabulário, a formação do género das palavras e a pronúncia.

Efectivamente, o significado das palavras e o vocabulário são bastante semelhantes no conjunto das línguas românicas e talvez seja essa a razão pela qual os alunos pensaram ter poucas ou não ter dificuldades nestes dois aspectos. No entanto, ao longo do curso, fomos todos verificando que os alunos não conheciam um conjunto significativo de palavras da língua portuguesa, nas várias áreas temáticas e nos vários

campos semânticos trabalhados, porque estas eram diferentes nas suas línguas maternas; que existe um conjunto também significativo de palavras ‘falsas amigas’, isto é, que são iguais às de outras línguas quanto à forma mas diferentes quanto ao significado, como, por exemplo, ‘todavia’, com significados diferentes em português e em espanhol, e que algumas palavras são iguais em duas línguas mas têm géneros diferentes, como por exemplo ‘nariz’, masculino em português e feminino em espanhol.

No que todos concordámos, os próprios alunos o afirmaram e nós também o pudemos comprovar no decurso da observação participante que fizemos, é que a generalidade dos alunos da amostra não tinha dificuldades de compreensão de textos escritos, sendo essa uma das principais razões pela qual na maior parte das nossas aulas surgia uma actividade de leitura ou essa era o ponto de partida para outras actividades.

Curiosamente, 33,4% dos alunos, isto é, cerca de um terço, disse ter ‘pouca’ ou ‘nenhuma dificuldade’ na pronúncia das palavras portuguesas. No entanto, da observação focalizada em relação a este aspecto que fomos fazendo ao longo de todo o curso, concluímos que a grande maioria dos alunos tinha especial dificuldade na pronúncia. Na tentativa de compreendermos este resultado, cruzámos os dados relativos à nacionalidade e os relativos às dificuldades de pronúncia (Tabela 4.16), cruzamento esse que nos revela que são alunos de nacionalidade italiana, espanhola, lituana e estónia que afirmaram ter ‘pouca’ ou ‘nenhuma’ dificuldade relativamente a este aspecto.

Vamos, agora, olhar para os dados apresentados na última tabela e reflectir sobre alguns casos peculiares. Verificamos que o indivíduo de nacionalidade lituana disse ter ‘pouca dificuldade’ neste aspecto. Ora acontece que esta aluna disse ser o espanhol a língua estrangeira em que melhor comunicava e, efectivamente, utilizava quase sempre esta mesma língua para comunicar com todos os colegas do curso, logo a sua pronúncia da língua portuguesa estava extremamente contaminada pela pronúncia da língua espanhola; no entanto, tendo em conta a resposta que deu, a aluna parece não se ter dado conta disso. Verificamos, também, que o indivíduo de nacionalidade

eslovena disse ter ‘bastante dificuldade’ na pronúncia; porém, este aluno tinha já frequentado um semestre no Instituto Politécnico de Bragança, tinha já realizado um curso de língua portuguesa em Portugal e era o aluno com a pronúncia mais aproximada da pronúncia de um falante autóctone. Portanto, como vemos, neste segundo caso, o aluno parece também não ter tido consciência do seu domínio, bastante razoável, neste aspecto. No que concerne os alunos de nacionalidade espanhola, apesar de todos já terem frequentado um semestre no Instituto Politécnico de Castelo Branco, eles não se autoavaliaram da mesma forma quanto a este aspecto: três disseram ter ‘muita dificuldade’, dois ‘bastante’ e dois ‘pouca’; todavia, na nossa opinião, ao longo do curso, nenhum deles conseguiu aproximar-se sequer da pronúncia de um falante autóctone. No que diz respeito aos alunos de nacionalidade italiana, surpreende-nos que dois alunos tenham dito que têm ‘pouca dificuldade’ e que um tenha mesmo chegado a dizer que ‘não tem dificuldade’, quando o desempenho do grupo todo dos alunos italianos foi idêntico ao dos alunos de nacionalidade espanhola, isto é, insuficiente. Em suma, no que concerne a pronúncia, parece-nos que estes alunos da amostra não têm uma consciência clara em relação ao seu desempenho e que, na grande maioria dos casos, são demasiado optimistas quando autoavaliam as suas capacidades.

Tabela 4.16 – Cruzamento dos dados relativos à nacionalidade e às dificuldades na pronúncia.

Nacionalidade	Dificuldades na pronúncia				Total
	Muita	Bastante	Pouca	Nenhuma	
Lituana	0	0	1	0	1
Espanhola	3	2	2	0	7
Italiana	2	5	2	1	10
Eslovena	0	1	0	0	1
Mexicana	0	1	0	0	1
Estónia	0	0	1	0	1
Total	5	9	6	1	21

Se voltarmos a observar a tabela 4.15, vemos, ainda, que quase todos os aspectos da aprendizagem das línguas – com excepção dos significados, do número e de

ler e compreender – reúnem percentagens altas, superiores a 50%, de alunos que disseram neles ter ‘bastante dificuldade’ ou ‘muita dificuldade’, o que é expectável, uma vez que 71,4% dos alunos estavam a frequentar um curso de língua portuguesa pela primeira vez.

Na **parte três do questionário**, os indivíduos da amostra eram convidados a reflectirem sobre as quatro **estratégias de aprendizagem** da língua portuguesa de que cada aluno da amostra mais e menos gostava e sobre os quatro **materiais de aprendizagem** da língua portuguesa de que mais gostava e os quatro de que não gostava.

No questionário era dada uma lista de vinte e oito **estratégias** possíveis de aprendizagem da língua portuguesa e os alunos eram convidados a seleccionar apenas as quatro estratégias de que mais gostavam e as quatro de que não gostavam. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 4.17.

Da análise dos resultados obtidos concluímos que as estratégias de que os alunos disseram gostar mais são, em primeiro lugar e de forma destacada, o diálogo entre professor e alunos; em segundo lugar, o visionamento de filmes; em terceiro lugar, jogos de vocabulário e, em quarto lugar, com o mesmo número de ocorrências, o trabalho de grupo e os exercícios de gramática. As estratégias de que os alunos disseram gostar menos são, em primeiro lugar e de forma destacada, a leitura silenciosa; em segundo lugar, e com o mesmo número de ocorrências, a exposição oral realizada pelos alunos, os concursos e o trabalho de casa; em terceiro lugar, a leitura em voz alta e, em quarto lugar, com o mesmo número de ocorrências, o trabalho individual, escrever sobre um tema, os debates e aprender gramática indirectamente.

Os resultados patentes na mesma tabela parecem demonstrar também que a amostra era constituída por indivíduos muito díspares quanto a gostos e preferências por estratégias de aprendizagem da língua portuguesa, ou de qualquer língua, e, eventualmente, quanto a estilos de aprendizagem, se aceitarmos que determinadas estratégias estão mais centradas no aluno e outras mais centradas no docente.

Tabela 4.17 – Autoavaliação das estratégias preferidas e das estratégias de que não gostavam.

Estratégias	Preferências dos alunos	
	Gosto	Não gosto
Diálogo professor/aluno	66,7	0,0
Diálogo aluno/aluno	9,5	0,0
Exposição oral do professor	14,3	4,8
Exposição oral do aluno	0,0	33,3
Trabalho individual	0,0	19,0
Trabalho de pares	14,3	0,0
Trabalho de grupo	28,6	9,5
Leitura silenciosa	4,8	52,4
Leitura em voz alta	14,3	23,8
Pesquisa online de textos média	0,0	4,8
Completamento de texto	19,0	4,8
Ordenação de texto	4,8	9,5
Questionários de interpretação	0,0	9,5
Escrever sobre um tema	0,0	19,0
Resolução fichas de trabalho	0,0	0,0
Palavras cruzadas	19,0	9,5
Jogos de vocabulário	38,1	0,0
Concursos	4,8	33,3
Debates	4,8	19,0
Exploração de imagens	9,5	4,8
Audição de canções	23,8	14,3
Visionamento de filmes	52,4	9,5
Visionamento de vídeos	23,8	4,8
Navegação em sites de língua portuguesa	9,5	9,5
Exercícios de gramática	28,6	14,3
Aprender gramática indirectamente	9,5	19,0
Trabalho de casa	0,0	33,3
Outras estratégias	0,0	0,0

Embora tenhamos feito o levantamento das estratégias que ocupam os quatro primeiros lugares, podemos também verificar que das vinte e oito estratégias apresentadas, vinte são referidas como estratégias de que gostam e vinte e duas são apontadas como estratégias de que não gostam, o que, praticamente, cobre quase todo o leque apresentado. Ora, num quadro destes, em que os alunos têm gostos tão diversificados, é óbvio que a utilização de uma determinada estratégia numa aula será sempre do agrado de alguns e do desagrado de outros e é evidente a dificuldade em organizar a estrutura de uma aula de forma a agradar a todos.

Parece-nos, ainda, curioso que os indivíduos da amostra se tivessem mostrado relativamente indiferentes em relação à estratégia de ‘navegação em sites da Internet sobre ensino da língua portuguesa’, pois apenas dois disseram gostar desta estratégia e apenas outros dois disseram não gostar, numa percentagem de 9,5%, respectivamente. No entanto, já antes vimos que doze indivíduos da amostra, numa percentagem de 60%, afirmaram já ter recorrido à Internet para procurar materiais para a aprendizagem das línguas, sendo que um não disse se encontrou materiais, dois especificaram que encontraram poucos materiais online, dois que encontraram muitos e sete que encontraram apenas alguns (Figura 4.9). Destes doze indivíduos, dez afirmaram ter usado os materiais encontrados. Também vimos antes que questionados se já tinham tido algum professor de línguas que usasse materiais disponíveis online na sala de aula, 25% responderam que sim e 75% responderam negativamente. Ora, cruzando todos estes dados, parecem-nos contrastivos a indiferença que mostram relativamente à estratégia em causa e o espírito de iniciativa em procurar materiais de aprendizagem de línguas online que demonstraram. Não compreendemos como é que, numa pergunta anterior, apesar de apenas 25% ter tido um professor de línguas que usou na sala de aula materiais disponíveis online, 60% dos alunos da turma disseram ter procurado materiais deste tipo e como é que, numa pergunta posterior, se mostraram tão indiferentes a esta estratégia, quando, numa outra pergunta, 80% dos indivíduos da amostra afirmaram que gostariam de usar materiais de aprendizagem da língua portuguesa disponíveis online.

Quanto aos **materiais** de aprendizagem da língua portuguesa, os indivíduos da amostra puderam também exprimir as suas preferências. No questionário era dada uma lista de vinte materiais possíveis de aprendizagem da língua portuguesa e os alunos eram convidados a seleccionar os quatro materiais de que mais gostavam e os quatro de que não gostavam. Os resultados obtidos são apresentados na tabela 4.18.

Tabela 4.18 – Autoavaliação das preferências dos alunos relativamente aos materiais de aprendizagem.

Materiais	Preferência dos alunos	
	Gosto	Não gosto
Manual	14,3	9,5
Dicionário	38,1	14,3
Gramática	23,8	23,8
Textos de revistas ou jornais	38,1	9,5
Textos de literatura para a infância	14,3	23,8
Textos de culinária	14,3	38,1
Contos	19,0	19,0
Provérbios	4,8	33,3
Expressões idiomáticas	19,0	14,3
Guias de programação da televisão	0,0	23,8
Imagens	42,9	28,6
Questionários de interpretação	0,0	19,0
Exercícios de gramática	23,8	23,8
Listagens de vocabulário	19,0	28,6
Internet	42,9	9,5
Plataforma e-learning	23,8	0,0
Exercícios de língua online	19,0	4,8
Textos online sobre cultura	9,5	19,0
Quadro	23,8	19,0
Outros. Indique quais...	0,0	0,0

Se observarmos os resultados expressos nesta tabela vemos que os materiais de que os alunos disseram gostar mais são, em primeiro lugar, de forma destacada e com o mesmo número de ocorrências, as imagens, para exploração oral, e os materiais disponíveis na Internet; em segundo lugar, com o mesmo número de ocorrências, o dicionário e textos de revistas ou jornais; em terceiro lugar, com o mesmo número de ocorrências, a gramática, exercícios de gramática, os materiais disponibilizados numa plataforma e-learning e o quadro e, em quarto lugar, com o mesmo número de ocorrências, contos, expressões idiomáticas, listagens de vocabulário e exercícios de língua online. Os materiais de que os alunos disseram gostar menos são, em primeiro lugar, os textos de culinária; em segundo lugar, os provérbios; em terceiro lugar, com o mesmo número de ocorrências, as imagens e as listagens de vocabulário e, em quarto lugar, com o mesmo número de ocorrências, a gramática, textos de literatura para a infância, guias de programação de Televisão e exercícios de gramática.

A análise destes dados (Tabela 4.18) permite-nos notar que os materiais disponíveis na Internet, os disponibilizados numa plataforma e-learning e os exercícios de língua online ocupam um lugar cimeiro nas preferências dos alunos da amostra. Sendo que os materiais disponíveis na Internet reúnem uma alta percentagem de preferências, parece-nos estranho que a ‘navegação em sites de língua portuguesa’ tenha sido uma estratégia de aprendizagem da língua portuguesa preferida apenas por 9,5% dos alunos da amostra (Tabela 4.17). Não conseguimos encontrar explicação para esta discrepância, contudo, não é isto que nos interessa destacar; o que, realmente, nos parece importante é o gosto que os alunos da amostra disseram ter pelos materiais disponibilizados na Internet para a aprendizagem de línguas. Também nos parece importante destacar que os materiais disponibilizados numa plataforma e-learning têm lugar no topo das preferências dos alunos da amostra, não havendo ninguém a indicá-los como materiais de que não gosta. É ainda de referir que uma percentagem significativa de alunos escolheu como material preferido os exercícios de língua online, havendo apenas um aluno a indicar que não gostava deste material.

A tabela anterior demonstra também que a amostra era constituída por indivíduos muito díspares quanto a gostos e preferências por materiais de aprendizagem da língua portuguesa. Embora tenhamos feito o levantamento dos materiais que ocupam os quatro primeiros lugares, podemos também verificar que dos vinte apresentados, dezassete foram referidos como materiais de que gostavam e dezoito foram apontados como materiais de que não gostavam, o que, praticamente, cobre quase todo o conjunto apresentado. Ora, num quadro destes, em que os alunos têm gostos tão diversificados, é óbvio que a utilização de um determinado material numa aula será sempre do agrado de alguns e do desagrado de outros. É também evidente a dificuldade em organizar uma aula de forma a agradar a todos, tanto mais que alguns materiais reúnem percentagens iguais de adeptos e de dissidentes, por exemplo, a gramática, os exercícios de gramática e os contos ora foram referidos como um dos quatro de que gostavam mais ora como um dos quatro de que gostavam menos.

Apesar de a tabela demonstrar a heterogeneidade dos gostos dos alunos que constituíam a amostra, conseguimos isolar os materiais que são por eles referidos mais vezes, conforme enumerado atrás, e, com base nesses, pensamos que a estrutura de EILC que propomos vem ao encontro das preferências mais destacadas de uma percentagem significativa de alunos. Assim, o primeiro módulo, entre muitos outros materiais, propõe, também, imagens, para exploração oral do seu conteúdo; textos de revistas ou jornais, para trabalhar aspectos linguísticos e culturais; exercícios de gramática, para treino e consolidação de aspectos gramaticais da língua; listagens de vocabulário específico, de áreas temáticas consideradas por nós prioritárias para este público, e o recurso diário ao quadro, para escrever, corrigir, esquematizar ou estabelecer relações. O segundo módulo, entre muitos outros materiais, propõe a utilização da Internet e de uma plataforma e-learning; de obras de referência para consulta, como o dicionário, a gramática e tantas outras; o trabalho com expressões idiomáticas e um incontável número de exercícios de língua online em praticamente todas as aulas disponíveis na plataforma. Além de que a estrutura do segundo módulo prevê a possibilidade de cada aluno escolher a aula e a actividade – construída a partir

de um determinado material ou que pede a consulta de determinado material – de que mais gostar, não sendo obrigatório que a turma esteja toda em bloco a fazer exactamente a mesma aula ou a mesma actividade.

Finalmente, a quarta parte do questionário continha perguntas relativas ao conhecimento de cada aluno no que diz respeito à **cultura** e à **geografia do país de acolhimento**, especificamente, os alunos eram questionados sobre se tinham contacto com os meios de comunicação social portugueses, quais as áreas da cultura portuguesa sobre as quais tinham informação e se conheciam a geografia de Portugal e o que conheciam.

No que se refere à competência cultural, especificamente à questão relativa ao contacto com os meios de comunicação social portugueses, **pergunta 1**, as respostas para ela obtidas revelam que os alunos da amostra não têm um contacto intensivo com os média portugueses, pois 28,6% reconheceu não ter qualquer contacto, 42,9% disse ter pouco contacto, 23,8% afirmou simplesmente ter contacto e apenas 4,8% disse ter bastante contacto (Figura 4.9). No total, 71,5% dos alunos da amostra afirmaram não ter qualquer contacto ou ter um contacto muito escasso.

Surpreende-nos que, nos dias de hoje, em que tantos meios de comunicação social estão acessíveis online³²⁷, uma percentagem tão elevada de indivíduos da nossa amostra, exactamente 71,5%, tenha vindo fazer um período de mobilidade para a aprendizagem em Portugal e não tenha tido a curiosidade de saber um pouco mais sobre o país através dos seus meios de comunicação social. Recentemente, em 2009, com a colaboração de todas as instituições de ensino superior portuguesas que participam no Programa *Aprendizagem ao Longo da Vida/Programa Sectorial Erasmus*, a Agência Nacional PROALV portuguesa criou um site chamado «Erasmus in Portugal»³²⁸, cujo objectivo é agregar e disponibilizar toda a informação que potencialmente possa

³²⁷ A título de exemplo podemos indicar o endereço de um portal que disponibiliza as ligações para um grande número de periódicos em língua portuguesa, <http://www.leme.pt/jornais/>, e o endereço da Rádio e Televisão de Portugal, <http://ww1.rtp.pt/homepage/>, que emitem muitos programas online.

³²⁸ <http://proalv.pt/erasmusInPt/>

interessar a alunos *incoming*. Dado que o site já existe, parece-nos que não seria desprovida de sentido a hipótese de este divulgar um conjunto de endereços de periódicos e de revistas disponíveis online, da Rádio e da Televisão, para que os alunos *incoming* deles possam ter conhecimento.

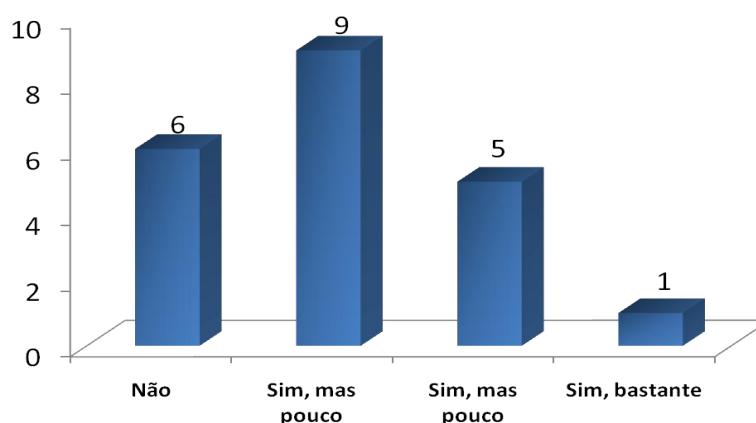


Figura 4.9 – Autoavaliação do contacto dos alunos com os média portugueses.

Ao cruzarmos os dados relativos às nacionalidades dos alunos e os relativos ao contacto com os média portugueses (Tabela 4.19) também nos surpreendeu que os nove alunos que estiveram durante todo o primeiro semestre em Portugal – os sete espanhóis, o esloveno e a estónia – não tenham tido um contacto mais intensivo com os mesmos, pois um aluno disse mesmo não ter tido contacto nenhum e cinco disseram ter tido contacto mas pouco. Em investigações futuras seria interessante averiguar as razões do desinteresse que esta população parece ter por estes materiais/instrumentos de comunicação, veículos de cultura, de informação e de lazer, com potencialidades imensas no âmbito da aprendizagem de uma língua e do conhecimento e compreensão de uma nova cultura, o que estes indivíduos parecem ignorar.

Tabela 4.19 – Cruzamento dos dados relativos à nacionalidade e ao contacto que dizem ter com os média portugueses.

Nacionalidade	Contacto com os média portugueses				Total
	Não	Sim, mas pouco	Sim	Sim, bastante	
Lituana	0	1	0	0	1
Espanhola	1	3	2	1	7
Italiana	4	3	3	0	10
Eslovena	0	1	0	0	1
Mexicana	1	0	0	0	1
Estónia	0	1	0	0	1
Total	6	9	5	1	21

Os indivíduos que responderam afirmativamente à questão anterior eram convidados a especificar a frequência com que liam jornais e revistas, com que ouviam Rádio e com que viam Televisão (**pergunta 1.1**). Os resultados que apresentamos na tabela 4.20 mostram que as percentagens mais altas recaem na afirmação de que não liam revistas e jornais, não ouviam Rádio e não viam Televisão, frequentemente.

Tabela 4.20 – Autoavaliação da frequência do contacto dos alunos com os média.

Contacto com os média portugueses	Sim (%)	Não (%)
Leio ocasionalmente jornais	28,6	42,9
Leio ocasionalmente revistas	23,8	47,6
Ouçó ocasionalmente Rádio	19,0	52,4
Vejo ocasionalmente Televisão	33,3	38,1
Leio frequentemente jornais	14,3	57,1
Leio frequentemente revistas	4,8	66,7
Ouçó frequentemente Rádio	4,8	66,7
Vejo frequentemente Televisão	19,0	52,4

Ignoramos qual pode ser a explicação para este facto e ignoramos se o panorama da amostra é idêntico relativamente ao contacto destes alunos com os meios de comunicação social do seu próprio país. É certo que doze dos alunos da amostra tinham acabado de chegar a Portugal praticamente no dia anterior ao início do curso, é também certo que estavam ocupados com actividades lectivas durante praticamente todo o dia, mas é igualmente certo que nove indivíduos da amostra viveram em Portugal durante um semestre. Em investigações futuras seria de apurar as razões do escasso contacto com os média que dizem ter e se no seu próprio país têm comportamento idêntico.

Para terminar o levantamento da competência cultural dos indivíduos da amostra, colocámos mais duas perguntas no questionário: se se consideravam informados sobre a cultura portuguesa (**pergunta 2**) e, em caso afirmativo, sobre que aspectos é que tinham informação (**pergunta 2.1**).

Da análise das respostas obtidas para a primeira destas perguntas (Tabela 4.21) concluímos que a grande maioria dos alunos da amostra conhece muito pouco sobre a cultura portuguesa, pois 85% dos indivíduos responderam ou que não se consideravam informados ou que se consideravam informados mas pouco e apenas 14,3% responderam sem reservas que se consideravam informados ou bastante informados. No total, apenas 57,2% dos alunos da amostra responderam afirmativamente a esta questão.

Tabela 4.21 – Autoavaliação do conhecimento sobre a cultura portuguesa.

Informado(a) sobre a cultura portuguesa	Frequência	% de alunos
Não	9	42,9
Sim, mas pouco	9	42,9
Sim	2	9,5
Sim, bastante	1	4,8
Total	21	100

Se observarmos os dados das respostas para a segunda pergunta (Tabela 4.22) – pergunta à qual responderam apenas os doze alunos que tinham respondido

afirmativamente à anterior –, vemos que só 28,6% disseram conhecer hábitos e costumes, só 24% disseram conhecer tradições e só 33,3% disseram conhecer manifestações artísticas do país de acolhimento e a sua História, o que, uma vez mais mostra o conhecimento relativo destes alunos da cultura do povo que os acolheu.

Tabela 4.22 – Autoavaliação do conhecimento sobre aspectos específicos da cultura portuguesa.

Conhece aspectos da cultura portuguesa	Nº de indivíduos	
	Sim	Não
Hábitos e costumes	6	6
Crenças		12
Tradições	5	7
Manifestações artísticas (arquitectura, cinema, música, pintura, etc.)	7	5
A História	7	5

Para terminar, no que diz respeito ao conhecimento sobre a geografia de Portugal, colocámos duas perguntas no questionário: se se consideravam informados sobre a geografia de Portugal (**pergunta 3**) e, em caso afirmativo, sobre que aspectos é que tinham informação (**pergunta 3.1**). Da análise das respostas a estas duas perguntas (Tabelas 4.23 e 4.24) deduzimos que a grande maioria dos alunos tem algum conhecimento sobre a geografia de Portugal, mas pouco, e que, especificamente, um número significativo de alunos tem informação sobre algumas das maiores cidades e que 42,9% da totalidade dos indivíduos da amostra tem informação sobre algumas localidades.

A análise das respostas ao questionário 1 permitiu-nos traçar um retrato aproximado da turma que constituiu a amostra e constitui-se como fundo documental para, posteriormente, estabelecermos comparações relativamente aos dados obtidos nos questionários 2 e 3, a fim de traçarmos um retrato da evolução do grupo observado. Para completar a caracterização da amostra, falta apenas a caracterização do docente e da monitora que integraram o grupo a partir do qual se fez este estudo de caso.

Tabela 4.23 – Autoavaliação do conhecimento sobre a Geografia de Portugal.

Informado(a) sobre a Geografia de Portugal	Frequência	% de alunos
Não	3	14,3
Sim, mas pouco	12	57,1
Sim	5	23,8
Sim, bastante	1	4,8
Total	21	100

Tabela 4.24 – Autoavaliação do conhecimento sobre aspectos específicos da Geografia de Portugal.

Conhece aspectos da Geografia de Portugal	Nº de indivíduos	
	Sim	Não
Algumas localidades	9	9
Algumas regiões	4	14
Algumas das maiores cidades	17	1
Os Açores		18
A Madeira	2	16

A docente, de nacionalidade portuguesa, do sexo feminino, com 47 anos de idade, tem como língua materna a língua portuguesa, a língua francesa como língua estrangeira em que melhor consegue comunicar e tem um domínio desigual das línguas inglesa (compreende, fala e escreve), castelhana (compreende, fala e escreve), galega (compreende), catalã (compreende a língua escrita) e italiana (compreende).

Licenciada em Línguas e Literaturas Modernas, na variante de Português/Francês, mestre em Literatura Comparada, foi professora de Português e de Francês, do ensino secundário, durante os primeiros seis anos de serviço – tendo realizado a profissionalização em serviço no decurso do 5º e do 6º –, e professora do Departamento de Língua Portuguesa e de Línguas Estrangeiras da Escola Superior de

Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco durante os últimos vinte anos. Tem sido sempre docente dos cursos de PLE para alunos em mobilidade desde que estes começaram a ser leccionados no Centro de Línguas da instituição onde trabalha.

Tem em casa computador fixo, de uso comum, um computador portátil próprio e computador fixo de uso pessoal no local de trabalho. Em casa e no local de trabalho tem acesso a rede Wireless. Aprendeu a dominar as TIC de forma autodidacta, acede ao computador e à Internet todos os dias, no âmbito do seu trabalho, principalmente para procurar materiais que possam ser utilizados no ensino/aprendizagem da língua portuguesa.

Entre outras áreas de investigação, faz parte de dois grupos de trabalho europeus – integrando ambos seis países (o primeiro: Eslováquia, Espanha, Itália, Holanda, Portugal e Reino Unido; o segundo: Eslováquia, Espanha, Itália, Polónia, Portugal e Reino Unido) –, financiados pelo Programa *Sócrates*, cujo objectivo é desenvolver dois projectos, o CMC Project³²⁹ (Figura 4.10) e o CMC_E Project³³⁰ (Figura 4.11), que visam a produção de materiais de acesso livre online para a aprendizagem das mencionadas línguas, pelos alunos inseridos em programas de ensino em mobilidade, no caso do primeiro, e por profissionais inseridos no mercado de trabalho ou em estágios profissionais, no caso do segundo.

Interessa-se desde há muito sobre o ensino da língua portuguesa a alunos em mobilidade para a aprendizagem, como o comprova a sua experiência profissional de leccionação de dez destes cursos num período de cinco anos lectivos, e sobre as formas mais eficazes de organizar cursos regulares ou intensivos para este público, como testemunha o seu artigo “LMS: estratégia complementar de aprendizagem de línguas no âmbito dos EILCs?”, publicado na revista *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, volume 2009 – 10(1)³³¹.

³²⁹ <http://www.cmcproject.it/cmcproject/start.asp>

³³⁰ <http://www.cmceproject.it/> e <http://cmce.ipcb.pt/>.

³³¹ <http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>

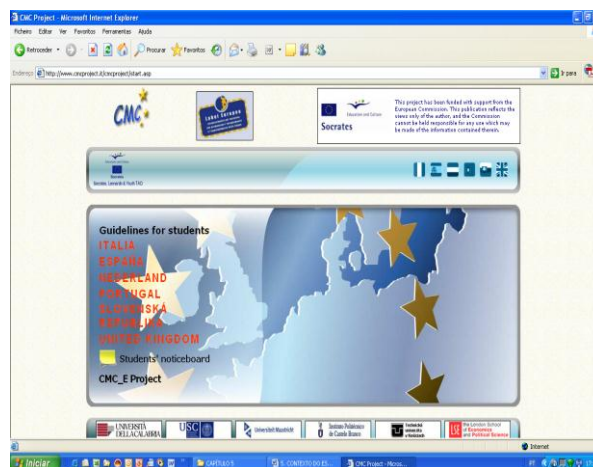


Figura 4.10 – Página Web do CMC Project.



Figura 4.11 – Página Web do CMC_E Project.

Fez um curso de iniciação à utilização da Plataforma Teleformar.Net, de quarenta e duas horas, no final do ano lectivo de 2006/07, tendo começado a usá-la nos EILCs no ano lectivo seguinte.

Considera que os factores mais determinantes na aprendizagem do PLE são a motivação dos alunos e do docente, a natureza dos materiais de aprendizagem (desde o seu grau de atracção até à sua variedade, passando pela sua adequação ao grau de

aprendizagem em questão) e a adequação da estrutura do processo de ensino/aprendizagem às características dos alunos e das suas necessidades de aprendizagem linguística.

O grupo sobre o qual incide a reflexão deste estudo de caso era ainda constituído por uma monitora. Esta apenas participou, como colaboradora, no segundo módulo do curso, o módulo implementado a partir da plataforma, e no terceiro. As suas funções foram colaborar com a docente no apoio linguístico individual a cada aluno da turma – quando solicitado ou quando se tornava evidente a necessidade de ajuda, para sugerir, corrigir ou para tirar dúvidas –, auxiliar na dinamização de algumas actividades de oralidade e facilitar a integração de todos os alunos junto da população estudantil na instituição onde decorreu o curso. Recebeu formação prévia para colaborar neste curso, facultada pela respectiva docente, antes do início do mesmo. Da entrevista realizada a esta monitora retirámos os dados que vamos usar a seguir para traçar o seu perfil.

De nacionalidade portuguesa, do sexo feminino, com vinte e quatro anos de idade, tem como língua materna a língua portuguesa, a língua francesa como língua segunda e tem um domínio desigual das línguas inglesa (compreende, fala um pouco e escreve) e italiana (compreende e fala um pouco).

Jovem estudante da ESE do IPCB, frequenta o 3º ano do curso de Professores de 1º Ciclo do Ensino Básico. Ofereceu-se como voluntária para colaborar no EILC de Fevereiro de 2009, tendo sido a primeira vez que colaborou neste tipo de cursos, porque, segundo o seu próprio testemunho, achava que poderia melhorar o seu conhecimento da língua portuguesa.

Tem um computador portátil próprio e computador fixo, de uso colectivo, na escola onde estuda. Só no local de trabalho tem acesso a rede Wireless. Aprendeu a dominar as TIC de forma autodidacta. Acede ao computador e à Internet todos os dias, no âmbito do seu trabalho, principalmente para pesquisar bibliografia para a elaboração de trabalhos no âmbito das disciplinas que frequenta, tendo forte motivação para realizar pesquisas bibliográficas e procurar material complementar na Internet.

Nunca fez um curso de línguas onde fossem utilizados materiais de aprendizagem de línguas disponíveis online nem onde fosse utilizada uma plataforma. Gostaria de fazer cursos de língua que usassem materiais de aprendizagem disponíveis online e que utilizassem uma plataforma porque lhe parece motivador usar o computador e a Internet para aprender línguas.

Com a conclusão da caracterização da monitora encerramos este capítulo e damos por concluído o retrato aproximado dos indivíduos que constituíram a amostra desta investigação, a qual, como já dissemos, era, inicialmente, constituída por um grupo de vinte e um alunos em mobilidade *incoming* para a aprendizagem – a frequentarem um EILC de Inverno no CL&C da ESE do IPCB –, pela docente/investigadora e por uma monitora do mesmo curso.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS RELATIVAMENTE À APRECIACÃO DOS ALUNOS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DA PLATAFORMA NO MÓDULO MISTO DE APRENDIZAGEM

Em capítulos anteriores, explicámos a organização que propomos para os EILCs de língua portuguesa, nível elementar/intermédio ou nível II, em particular para um dos seus módulos, o módulo de autoaprendizagem dirigida, desenvolvido num entorno virtual de aprendizagem. Neste capítulo, procedemos à organização, apresentação, análise e interpretação dos dados relativos à avaliação realizada pela amostra que tomámos em consideração relativamente à pertinência deste módulo e à utilização de uma plataforma LMS no contexto do mesmo.

Os **dados** sobre os quais nos debruçamos neste capítulo foram obtidos a partir dos **quatro tipos de instrumentos de recolha** de dados que decidimos utilizar nesta investigação, dois inquéritos por questionário, **os questionários 2 e 3** (Anexos 8 e 9), a **observação participante** (Anexo 11), a **entrevista à monitora** do curso (Anexo 12) e a **análise documental** (Anexo 13). Globalmente, ao longo do capítulo, uma vez que a metodologia usada foi a de um ‘design metodológico misto integrado’ (Greene, 2002: p.255-256) – como explicámos previamente no capítulo 3 –, tentamos não separar a apresentação, a análise e a interpretação dos dados de cada tipo de instrumento de recolha por secções, em compartimentos estanques sem comunicação entre si, em primeiro lugar, porque o nosso objectivo é dar uma visão de conjunto o mais completa possível da avaliação realizada pela amostra e da sua reacção ao trabalho desenvolvido no módulo misto e na plataforma e, em segundo lugar, porque alguns dos dados recolhidos a partir de cada instrumento usado são redundantes entre si.

No entanto, como os nossos instrumentos de recolha mais importantes foram os questionários 2 e 3 – porque foram os instrumentos a partir dos quais recolhemos maior número de dados – e como decidimos que a análise documental apenas seria levada a

cabo na recta final da investigação (na respectiva secção explicamos as razões que nos levaram a tomar esta decisão), neste capítulo organizamos a reflexão dividida em quatro grandes momentos. Num primeiro momento, *i*) reflectimos sobre os dados obtidos a partir do questionário 2 (5.1.). Num segundo momento, *ii*) reflectimos sobre os dados obtidos a partir do questionário 3 (5.2.). Num terceiro momento, *iii*) reflectimos sobre os dados obtidos para algumas perguntas abertas repetidas nos dois questionários (5.3.). Num quarto momento, *iv*) reflectimos sobre os dados obtidos a partir da análise documental (5.4.). Finalmente, quando podemos fazê-lo ou quando o consideramos pertinente, complementamos a reflexão com dados provenientes da observação participante e da entrevista à monitora.

Ambos os questionários repetiam quatro perguntas já feitas no questionário 1 (Anexo 7), sobre a nacionalidade, sexo, idade e língua materna de cada respondente. Colocámos estas quatro perguntas nos questionários 2 e 3 apenas para, se entendêssemos necessário, podermos cruzar estes dados com outros que considerássemos pertinentes e porque previmos que poderíamos não ter um retorno de todos os questionários distribuídos.

O questionário 2 repetia ainda uma pergunta já anteriormente colocada, relativa à utilização prévia de uma plataforma em cursos de línguas, porque queríamos ter a confirmação de que os respondentes sabiam exactamente o que era uma plataforma quando no primeiro dia do curso responderam a esta questão.

No questionário 2 (aplicado a meio do curso) fizemos algumas perguntas, umas fechadas e outras abertas, que repetimos no questionário 3 (aplicado no final do mesmo), embora nos dois questionários a ordem e a numeração das perguntas não sejam as mesmas. Como já dissemos atrás no capítulo 3, o questionário 2 foi passado a meio do curso em virtude da necessidade de recolhermos as impressões dos alunos sobre o módulo em avaliação, pois, caso a impressão maioritária fosse francamente negativa e desfavorável, estaríamos ainda a tempo de nele introduzir alterações ao longo do resto do EILC. Assim, quando se trata de uma pergunta repetida nos dois questionários, da

primeira vez fizemos uma reflexão breve, com base nos dados obtidos a meio do curso, e só quando nos debruçámos sobre os dados do questionário 3, passado no final do curso, fizemos uma reflexão mais exaustiva.

Foi sobretudo nas perguntas abertas – por exemplo, as relativas às vantagens e desvantagens da utilização da plataforma e a sugestões de melhoramento das aulas inseridas na mesma – que sentimos mais a necessidade de fazer uma análise comparativa dos dados obtidos nos dois questionários, por isso optámos por dividir a apresentação, análise e interpretação dos dados em secções, uma dedicada ao questionário 2, outra ao questionário 3, uma terceira dedicada à análise comparativa dos dados obtidos para estas perguntas abertas mencionadas que se repetiam em ambos os questionários e, finalmente, uma quarta secção dedicada à análise documental.

Sendo que o grande objectivo da nossa investigação-acção é o de avaliar a pertinência da inclusão de um módulo misto na estrutura dos EILCs, de nível II, veiculado através de uma plataforma de gestão da aprendizagem, resolvemos aplicar a uma turma de alunos de um destes cursos, que funcionou como amostra, um processo de recolha sistematizada de dados susceptíveis de análise, como já dissemos atrás, sobre a opinião destes alunos em relação a este módulo, em relação à plataforma através da qual ele é disponibilizado e em relação a esta estratégia de aprendizagem. Assim, com esta finalidade, utilizámos os instrumentos de recolha de dados já anteriormente referidos, os quais nos forneceram os resultados que apresentamos, analisamos e interpretamos ao longo deste capítulo. A vertente quantitativa desta investigação procura a emergência do significado a partir da repetição dos fenómenos; a sua vertente qualitativa procura a emergência do significado na circunstância única.

5.1. DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO 2

O questionário 2 (Anexo 8) foi aplicado a meio do curso, no sétimo dia do mesmo, depois de os alunos já terem desenvolvido trabalho no módulo misto e na plataforma, mais especificamente, depois de já terem feito nela seis aulas, e depois de já estarem familiarizados com a utilização da mesma. As perguntas que o constituíam – no total vinte e nove, distribuídas em sete páginas – eram sobre a **caracterização do respondente** e sobre as opiniões destes indivíduos em relação ao **trabalho na plataforma**, às **aulas** inseridas na mesma, à **sua progressão na aprendizagem da língua portuguesa**, às **actividades** propostas, aos **materiais** usados, aos ***e-conteúdos*** explorados e à **plataforma**. Apresentamos na tabela 5.1 o conjunto de todas as variáveis que pretendemos medir quando aplicámos este questionário.

Os objectivos deste questionário eram, pois, avaliar a opinião dos alunos do EILC em relação à pertinência da inclusão de um módulo misto no curso, em relação à utilidade da utilização de uma plataforma de gestão da aprendizagem da língua portuguesa neste módulo e determinar o tipo de materiais, actividades e *e-conteúdos* de que mais gostavam e que consideravam mais necessários neste contexto.

Questão 1 – Sexo dos respondentes

No dia em que o questionário 2 foi aplicado, no horário lectivo do curso, apenas estavam presentes **19 alunos**, por isso o universo da amostra passou a ser mais reduzido, comparativamente ao número de indivíduos que responderam ao questionário 1. As razões pelas quais o número de alunos diminuiu foram a transferência da aluna estónia para o nível de iniciação ou nível I do mesmo curso e a falta pontual do aluno esloveno, que teve que se deslocar à sua instituição de acolhimento para nela realizar uma avaliação a uma das disciplinas que já tinha frequentado no primeiro semestre. Portanto, o universo inquirido passou a ser constituído por **9 raparigas e 10 rapazes**.

Tabela 5.1 – Conjunto das variáveis/categorias medidas no questionário 2.

Variáveis relativas à caracterização dos sujeitos	
Nacionalidade	Sexo
Idade	Língua materna
Uso prévio de LMS para aprender línguas	
Variáveis relativas à opinião dos sujeitos sobre o trabalho na plataforma	
Utilidade do trabalho na plataforma	Facilidade de utilização da plataforma
Variáveis/categorias relativas à opinião dos sujeitos sobre as aulas da plataforma	
Facilidade de realização de uma aula na plataforma	Adequação da estrutura de cada aula face às suas necessidades de aprendizagem
Interesse dos materiais da plataforma	Progressão na aprendizagem da língua decorrente do trabalho na plataforma
Grau de progressão	Aspectos em que progrediu
Complexidade das actividades da plataforma	Número das actividades
Adequação das actividades	Apreciação de uma listagem de materiais
Existência de vocabulário específico à sua área de formação	Existência de informação sobre a cultura portuguesa
Aspectos da cultura portuguesa que passou a conhecer melhor	Existência de informação sobre a geografia de Portugal
Variáveis/categorias relativas à opinião dos sujeitos sobre a utilização da plataforma	
Motivação para a utilização da plataforma	Complementaridade do módulo da tarde e da manhã
Necessidade da existência de dois módulos diferenciados de manhã e de tarde	Três vantagens da utilização da plataforma
Três desvantagens da utilização da plataforma	Aspectos a melhorar nas aulas da plataforma

Questão 3 – Na aprendizagem de línguas, já alguma vez tinha utilizado uma plataforma?

Questão 4 – É a primeira vez que está a utilizar uma plataforma?

Todos responderam negativamente à **questão 3** e todos confirmaram, na **questão 4**, que era a primeira vez que estavam a usar uma plataforma. Ora, no questionário 1, um aluno, do sexo masculino e de nacionalidade italiana, afirmava já ter

usado uma plataforma e-learning num curso de línguas, dentro da sala de aulas, embora não tenha mencionado o número de horas que em média nela trabalhou. Não sabemos a razão desta contradição, pensamos que é possível que o aluno em questão tenha mudado de opinião em relação ao conceito de 'plataforma'. Quando respondeu ao questionário 1 ainda não tinha utilizado a plataforma que usámos no módulo misto do EILC; quando respondeu ao questionário 2 já tinha uma semana e meia de prática da sua utilização; talvez tenha percebido que a plataforma a que nos referíamos era diferente da ou do que ele diz ter usado antes.

Questão 5 – Considera útil a utilização da plataforma durante o curso de língua portuguesa?

Questão 6 – Grau de dificuldade de realização de uma aula na plataforma e grau de dificuldade de utilização da plataforma

Dos dezanove alunos que responderam à **questão 5**, sobre se consideravam útil a utilização da plataforma durante o curso, dezoito responderam afirmativamente e um indivíduo respondeu negativamente. Na **questão 6**, na parte relativa ao grau de dificuldade de realização de uma aula na plataforma, dezoito alunos consideraram fácil e um aluno não respondeu; na parte relativa ao grau de dificuldade de utilização da plataforma, isto é, de encontrar a aula pretendida e de nela navegar, mais de metade dos alunos, numa percentagem de 52,6%, responderam que consideravam fácil; 21,1% respondeu que considerava que o grau de dificuldade era médio e 26,3% dos indivíduos não responderam.

Da análise das respostas dadas, verificamos que um elevado número de alunos é de opinião favorável em relação à utilidade do uso da plataforma no curso e em relação à facilidade em fazer uma aula na mesma. Nós próprias, durante o módulo misto, constatámos que os alunos, apesar de, cada manhã, já terem tido quatro horas lectivas de aprendizagem da língua portuguesa no módulo presencial e apesar de terem acabado de almoçar, sempre se mostravam motivados para reiniciar, de tarde, os trabalhos e sempre se mostravam agradavelmente surpreendidos pelas diferentes propostas de actividades

que cada dia íamos fazendo. Também não demonstravam dificuldade em compreender as tarefas que propúnhamos que realizassem, não só porque cada tarefa estava explicada por escrito mas também porque nós, a docente ou a monitora, antes de eles a iniciarem, explicávamos oralmente em que consistia e cada um dos seus passos. O facto de este módulo ser misto, permitiu a distribuição das aulas online, o que libertou o docente da condução e da orientação da aula, e também proporcionou esta possibilidade de o tutor (docente ou monitora) estar disponível, presente, e de fazer um acompanhamento personalizado de cada aluno quando este revelava uma hesitação ou uma dúvida, o que, provavelmente, lhes facilitou fazer uma aula na plataforma.

No entanto, no que concerne o ‘grau de dificuldade de utilização da plataforma’, as opiniões dividem-se, um pouco mais de metade dos alunos achou fácil, os restantes ou não responderam ou acharam que ‘nem era fácil nem era difícil’, o que significa que os últimos pensam que tem algum grau de dificuldade. Ora, depois de os alunos responderem a esta questão, após o tratamento estatístico dos dados e depois da nossa reflexão sobre eles, ocorreu-nos que a configuração da pergunta 6 pode induzir distração e uma expressão nela usada pode ser ambígua.

Apresentamos na figura 5.1 a transcrição da pergunta a que nos referimos.

- Assinale com **X** a opção, ou as opções, que lhe parece(m) mais correcta(s).
Pode assinalar uma ou mais opções.
- a) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma é fácil, basta seguir a indicação de cada tarefa.
 - b) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma é difícil porque a estrutura da aula é complexa.
 - c) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma nem é fácil nem é difícil.
 - d) ☐ Não tenho qualquer problema em utilizar a **plataforma**.
 - e) ☐ Utilizar a **plataforma** é difícil porque a estrutura da plataforma é complexa.
 - f) ☐ Utilizar a **plataforma** nem é fácil nem é difícil.

Figura 5.1 – Transcrição da pergunta 6 do questionário 2.

Se observarmos a pergunta, vemos que através dela pretendemos avaliar duas coisas, o grau de facilidade de realização de uma aula na plataforma e o grau de

facilidade de utilização da plataforma, depois de acederem à unidade curricular pretendida. Ora, apesar de as duas palavras-chave aparecerem destacadas a negrito e apesar de o questionário ter sido respondido por pessoas adultas, talvez não tenha sido boa ideia perguntar duas coisas numa só questão e talvez isto explique que 26,3% dos indivíduos da amostra não tenham respondido a esta segunda parte da mesma. Por outro lado, a expressão ‘utilizar a plataforma’, usada nas alíneas e) e f), pode ser ambígua e interpretada de duas formas diferentes, pode ser interpretada como referindo-se ao sistema de navegação na plataforma, depois de terem acedido à unidade curricular pretendida – que era o que nós queríamos saber –, ou como referindo-se aos passos protocolados para aceder à mesma e à unidade curricular que pretendem. Efectivamente, para entrarem na plataforma e acederem a uma unidade curricular, os alunos têm que seguir alguns passos, que esquematizamos na figura 5.2.

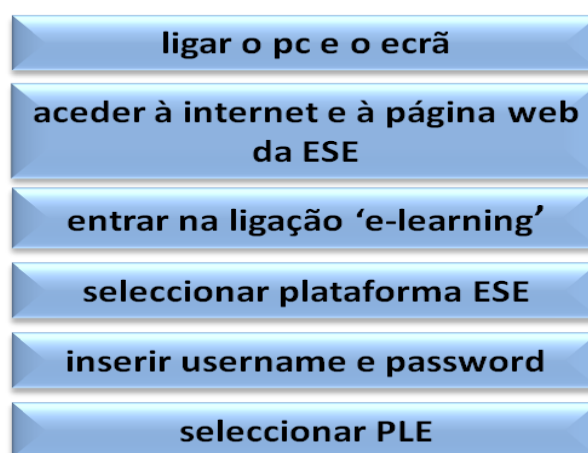


Figura 5.2 – Passos necessários para aceder à plataforma Teleformar.net.

Como podemos verificar, observando a figura 5.2, o acesso à unidade curricular na plataforma não está, propriamente, à distância de um único *click* e requer memorização e uma certa automatização dos passos a dar até lá chegar. Pensamos que o facto de haver alguns alunos que consideraram existir algum grau de dificuldade de utilização da plataforma resulta mais de estes ainda não estarem completamente

automatizados no processo de acesso do que da dificuldade propriamente dita em navegar na plataforma após ter entrado na unidade curricular pretendida. Aliás, gostaríamos de mencionar um pequeno incidente³³² e de fazer uma observação que ilustram isto mesmo que acabamos de afirmar.

Um dos indivíduos da amostra, de nacionalidade italiana, aluno na sua instituição de origem, precisamente, de um curso de mestrado de Informática/Web Design, num dos dias da segunda semana do curso, não conseguiu, após um grande número de tentativas, entrar na plataforma. Chamou-nos e, já apreensivo, disse-nos que não conseguia entrar e que, provavelmente, se tinha esquecido ou do nome de utilizador ou da palavra-passe porque aparecia repetidamente a indicação de erro. Tentámos, uma vez mais, em conjunto, o acesso e novamente falhou, aparecendo a mesma indicação. Perante a nossa incapacidade em resolver o problema, chamámos o Coordenador da plataforma para ver se ele nos sugeria uma solução e este, após uma nova tentativa, verificou que o utilizador não conseguia entrar com os seus dados porque estava a tentar entrar na plataforma do IPCB, na qual não estava inscrito, e não na correcta, que era a da ESE. Ora, este episódio parece demonstrar que nem o indivíduo da amostra, supostamente experiente no domínio das TIC dada a sua área de formação, nem a docente, supostamente também experiente dada a sua familiaridade com a plataforma, foram astutos o suficiente para de imediato compreenderem a natureza do problema e para o resolverem, o que complicou e demorou o processo de entrada.

Além deste episódio, gostaríamos, também, de acrescentar uma observação ainda relacionada com alguma inexperiência da amostra no domínio das TIC. Como apontámos atrás, é necessário dar alguns passos para aceder à plataforma, porém o acesso seria mais directo se algum de nós se tivesse lembrado de adicionar o enlace da plataforma à barra dos ‘favoritos’, o que não ocorreu a ninguém (nós próprias apenas nos apercebemos dessa possibilidade depois de o curso terminar); portanto, não nos surpreende que alguns alunos, talvez menos hábeis na utilização das TIC para

³³² Consultar no anexo 11 (pasta ‘Registos de observação participante’), o anexo 12-02-2009, onde narrámos este episódio.

trabalharem – não nos esqueçamos que, no questionário 1, apenas nove alunos consideraram que o seu domínio das TIC era bom e apenas um considerou o seu domínio muito bom –, tenham considerado que a utilização da plataforma tinha algum grau de dificuldade.

Questão 7 – Tendo em conta a sua necessidade de aprender português, como avalia a estrutura de cada aula da plataforma?

Questão 8 – Gostaria que cada aula da plataforma tivesse...

Questão 9 – Gostaria que cada aula da plataforma não tivesse...

O conjunto das **questões 7, 8 e 9**, permitiram-nos medir as variáveis relativas à opinião dos alunos da amostra sobre **as aulas da plataforma**.

Na **questão 7**, questionados quanto à sua **estrutura**, nenhum dos respondentes a considerou pouco adequada, oito consideraram-na adequada, oito bastante adequada e três muito adequada, isto é, uma pequena percentagem, 15,8%, fez uma excelente avaliação e 84,2% dos alunos dividiram-se entre o ‘adequada’ e o ‘bastante adequada’. As respostas dos alunos parecem autorizar-nos a deduzir que a estrutura das aulas do módulo misto que propomos é adequada e, até, bastante adequada, podendo, no entanto, ainda ser melhorada para que a totalidade dos alunos a considere perfeita.

As respostas às **questões 8 e 9** mostraram os **materiais** que os alunos gostariam de encontrar em cada aula e os que não gostariam de encontrar. De um conjunto de dez materiais diferentes, pedimos aos alunos que assinalassem aqueles que mais **gostavam** de encontrar e aqueles que **não gostavam**. Na tabela 5.2 e na figura 5.3 podemos observar os dados obtidos em relação a estas duas variáveis.

Tabela 5.2 – Materiais que os alunos gostariam que cada aula tivesse, que cada aula não tivesse e os não assinalados.

Materiais	Sim	Não	Não assinalaram
Documentos para ler	6	1	12
Textos para escrever	7	2	10
Materiais áudio	7	4	8
Pequenos vídeos/filmes	5	2	12
Gramáticas	5	3	11
Dicionários	12	0	7
Pronunciador	8	3	8
Conjugador	8	2	9
Exercícios práticos	11	0	8
Outros... Indique quais	3	0	16

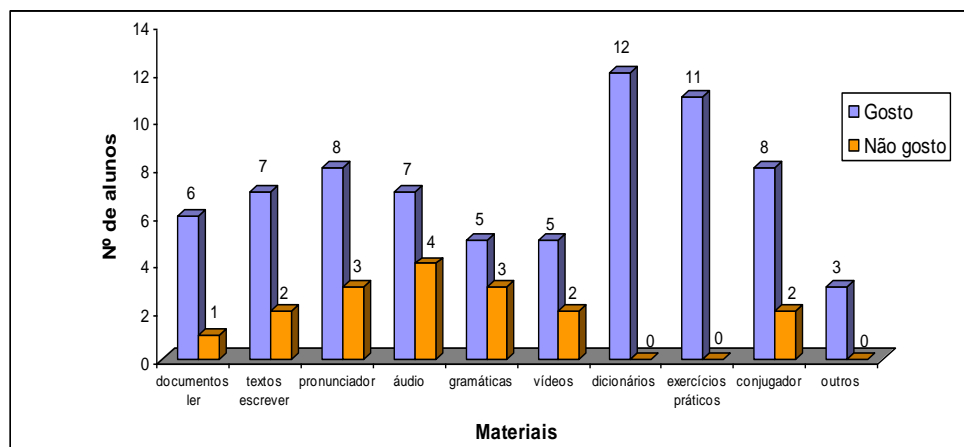


Figura 5.3 – Materiais que os alunos gostariam que cada aula tivesse e que não tivesse.

Ao observarmos os dados constantes na tabela e na figura, verificamos que uma percentagem significativa de alunos assinalou, como materiais com os quais mais gostava de trabalhar, os dicionários (63,2%) e os exercícios práticos (57,9%) e que um

número razoável de respondentes assinalou o pronunciador, o conjugador (ambos com 42,1%), os textos para escrever e os materiais áudio (ambos com 36,8%), como materiais preferidos. Por outro lado, poucos alunos assinalaram materiais de que não gostavam, pois a percentagem mais alta que encontramos na coluna do ‘não gosto’ é de 21,1%, o que corresponde a quatro alunos. Verificamos também que é notório que há sempre um grande número de respondentes, no mínimo sete (36,8%) e no máximo dezasseis (84,2%), que não assinalou determinados materiais, o que parece significar que embora não gostem particularmente deles também não os detestam.

Ora, tendo em conta estes dados, parece-nos que podemos concluir, por um lado, que se verifica uma relativa satisfação por parte dos alunos da amostra relativamente aos materiais propostos nas aulas da plataforma; por outro lado, que a pretensão de escolher apenas materiais que agradem a todos é absurda e utópica e que a solução passará pela diversificação dos materiais nas várias aulas, para aumentarmos as probabilidades de os alunos, nalgumas delas, encontrarem aqueles de que mais gostam. Também nos parece que o facto de disponibilizarmos várias actividades, feitas a partir de materiais diferentes, permitindo que os alunos escolham as que preferem, poderá ser uma resposta possível para a diversidade dos gostos que encontramos. Finalmente, a título de exemplo e para demonstrar o que acabamos de dizer, podemos acrescentar que no quarto dia do curso³³³, no módulo da tarde, propusemos aos alunos, em opção, duas actividades diferentes, uma de trabalho com expressões idiomáticas e outra de visionamento de um vídeo, sendo que sete indivíduos escolheram a primeira opção e treze a segunda, o que demonstra que os gostos são diferentes e que é possível trabalharem com materiais diferenciados se assim o quiserem.

Para terminar a reflexão sobre as preferências dos alunos da amostra relativamente aos materiais usados nas aulas da plataforma gostaríamos de, ainda, fazer um último apontamento, que diz respeito ao facto de três alunos, na questão relativa aos materiais preferidos, terem assinalado a coluna de outros materiais. Cada um dos alunos

³³³ Consultar no anexo 11 (pasta ‘Registos de observação participante’), o anexo 05-02-2009, onde registámos este dado.

assinalou um material diferente, um referiu filmes, um referiu outros jogos e um referiu documentos de áreas temáticas universitárias. Curiosamente, o aluno que referiu filmes não seleccionou a quadrícula de «pequenos vídeos/filmes», o que indicia que talvez estivesse distraído quando respondeu a esta questão, por isso desvalorizamos esta resposta. As respostas dos dois outros alunos, em contrapartida, apontam para dois dados a reter, o gosto que demonstram pelos jogos e a necessidade que sentem de começar a ver documentos escritos sobre as áreas académicas que vêm frequentar, durante o período de mobilidade. Estas duas últimas respostas vêm ao encontro da nossa preocupação em, o mais frequentemente possível, no final de cada aula, inserir um ou mais jogos linguísticos e em, tentar diversificar as temáticas dos documentos sugeridos nas actividades de modo a cobrir, pelo menos, as áreas de formação das escolas da nossa instituição.

Questão 10 – Sente que o trabalho na plataforma o ajudou a progredir no domínio da língua portuguesa?

Questão 10.1 – Sente que o trabalho na plataforma o ajudou a progredir no domínio da língua portuguesa...

Questão 11 – Com o trabalho feito na plataforma melhorei/não melhorei...

As **questões 10, 10.1 e 11** permitiram-nos medir três variáveis: se o aluno sentia que o **trabalho na plataforma** o ajudou a **progredir** no domínio da língua portuguesa; no caso de ter respondido afirmativamente, pedia-se-lhe que avaliasse qualitativamente essa progressão, em termos globais, e que indicasse como foi a evolução em determinados aspectos específicos da aprendizagem.

À **questão 10** responderam negativamente dois alunos, numa percentagem de 10,5%, e dezassete alunos responderam afirmativamente, numa percentagem de 89,5%. Apenas os alunos que responderam afirmativamente a esta questão respondiam à **questão 10.1** e os dados obtidos nesta última são apresentados na figura 5.4.

Verificamos que apenas um disse ter progredido pouco, uma pequena percentagem disse ter progredido muito e mais de 75% dos alunos disse ter progredido bastante.

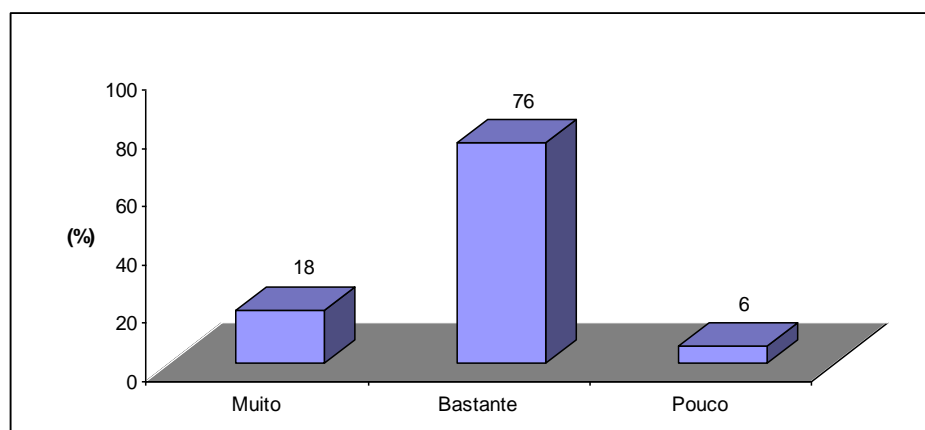


Figura 5.4 – Autoavaliação sobre a progressão em LP a partir do trabalho na plataforma.

Quanto aos dados obtidos para a **questão 11**, em que os respondentes eram convidados a especificar a sua progressão em determinados aspectos da aprendizagem da língua portuguesa com o trabalho feito na plataforma, os resultados obtidos são os que apresentamos na tabela 5.3.

Salientamos que a totalidade dos alunos da amostra respondeu a esta questão. Destes, 74% dos respondentes não assinalaram nenhum aspecto em que considerem que não tenham progredido nada e apenas 26% dos alunos assinalaram um único aspecto em que consideraram não ter havido progressão. Observamos, também, que as percentagens mais altas se encontram na coluna do ‘progredi bastante’, por exemplo, 73,7% dos alunos consideraram que o trabalho na plataforma os ajudou a progredir bastante no conhecimento do vocabulário. É ainda visível que as percentagens de alunos que referiram ter ‘progredido muito’ nalguns dos aspectos referenciados não são, salvo duas exceções, no geral, altas, rondando os 26%, o que corresponde a cinco alunos. As exceções são relativas às capacidades de ouvir os outros e compreendê-los e ler e compreender, com percentagens de 36,8%, correspondendo a sete alunos, e 52, 6%, correspondendo a dez alunos, respectivamente. Por fim, vemos que as percentagens

intermédias se encontram no ‘progredi pouco’, por exemplo, 42,1% dos alunos consideraram que o trabalho na plataforma os ajudou pouco a progredir no conhecimento das preposições, da formação do número das palavras, da construção de frases e a escrever.

Tabela 5.3 – Autoavaliação sobre a progressão em aspectos específicos da aprendizagem da língua portuguesa (resultados em percentagens).

Progressão	Nada (%)	Pouco (%)	Bastante (%)	Muito (%)
Pronúncia	0,0	52,6	36,8	10,5
Vocabulário	0,0	0,0	73,7	26,3
Significados	0,0	31,6	42,1	26,3
Verbos	5,3	26,3	42,1	26,3
Preposições	0,0	42,1	42,1	15,8
Género	5,3	36,8	42,1	15,8
Número	5,3	42,1	42,1	10,5
Frases	5,3	42,1	36,8	15,8
Falar adequadamente com qualquer pessoa	0,0	47,4	47,4	5,3
Expressões idiomáticas	0,0	26,3	47,4	26,3
Falar	0,0	31,6	68,4	0,0
Ouvir e compreender	0,0	15,8	47,4	36,8
Escrever	5,3	42,1	36,8	15,8
Ler e compreender	0,0	5,3	42,1	52,6
Ortografia	0,0	26,3	68,4	5,3
Outras...	0,0	0,0	0,0	0,0

Da análise e reflexão sobre estes dados deduzimos várias coisas. Em primeiro lugar, é de assinalar que, embora dois alunos tenham respondido negativamente à questão anterior – sobre se sentiam que o trabalho na plataforma os ajudou a progredir

no domínio da língua portuguesa –, nesta questão todos responderam e todos consideraram ter progredido de alguma forma em relação a alguns aspectos mencionados na tabela, aliás apenas cinco alunos disseram não ter progredido nada num único aspecto, tendo considerado que progrediram em todos os restantes.

Em segundo lugar, parece-nos que um número significativo dos alunos da amostra – a percentagem mais baixa que obtivemos foi de 36,8% e a percentagem mais alta foi de 73,7% – considerou que o trabalho na plataforma os ajudou a ‘progredir bastante’ em todos os aspectos específicos da aprendizagem da língua portuguesa – todos os aspectos referenciados obtiveram uma determinada percentagem de alunos que mencionaram ter neles progredido bastante –, havendo, inclusivamente, uma percentagem de mais de 26% de alunos que considerou que ‘progrediu muito’ nalguns aspectos específicos. Portanto, globalmente, parece-nos que a utilização da plataforma é considerada pelos alunos da amostra como útil para os ajudar a progredir bastante ou muito na aprendizagem da língua portuguesa.

Em terceiro lugar, embora encontremos um número significativo de alunos que disse ter ‘progredido pouco’ praticamente em quase todos os aspectos específicos da aprendizagem da LP e até um número insignificante, ou meramente residual, que disse não ter ‘progredido nada’, pensamos que estes dados não significam linearmente que a utilização da plataforma é considerada pelos indivíduos que deram estas respostas como inútil para os ajudar a progredir na aprendizagem da língua em causa, pois não esqueçamos que quando foram directamente questionados sobre isto, na pergunta 10, 89,5% dos sujeitos disseram exactamente o contrário. Além disso, se somarmos as percentagens obtidas nas respostas mais pessimistas – ‘não progredi nada’ ou ‘progredi pouco’ – e se, de igual modo, somarmos as percentagens obtidas nas respostas mais optimistas – ‘progredi bastante’ ou ‘progredi muito’ –, o resultado obtido (Tabela 5.4) demonstra claramente que as percentagens superiores estão maioritariamente do lado das respostas mais optimistas.

Apenas num único caso, o relativo à progressão na pronúncia, verificamos que a percentagem mais elevada de alunos, 52,6%, se situa do lado do ‘não progredi nada’ ou

‘progredi pouco’. Significativamente, percentagens de alunos superiores a 73% disseram ter progredido bastante ou muito, por exemplo, no domínio da ortografia, na compreensão das expressões idiomáticas, na capacidade de ouvir e compreender, na capacidade de ler e compreender, chegando mesmo 100% dos alunos a afirmar que o trabalho na plataforma os ajudou a progredir bastante ou muito no conhecimento do vocabulário da língua portuguesa.

Na tabela 5.4 é notório que algumas percentagens elevadas se destacam quer na coluna do ‘progredi bastante’/‘progredi muito’ quer na coluna do ‘não progredi nada’/‘progredi pouco’.

Tabela 5.4 – Somatório das percentagens das respostas mais pessimistas e das percentagens das respostas mais optimistas.

Progressão	Nada/ pouco (%)	Bastante/ Muito (%)
Pronúncia	52,6	47,3
Vocabulário	0,0	100,0
Significados	31,6	68,4
Verbos	31,6	68,4
Preposições	42,1	57,9
Género	42,1	57,9
Número	47,4	52,6
Frases	47,4	52,6
Falar adequadamente com qualquer pessoa	47,4	52,7
Expressões idiomáticas	26,3	73,7
Falar	31,6	68,4
Ouvir e compreender	15,8	84,2
Escrever	47,4	52,6
Ler e compreender	5,3	94,7
Ortografia	26,3	73,7
Outras...	0,0	0,0

Na primeira coluna, a do **‘progredi bastante’/‘progredi muito’**, gostaríamos de começar por comentar a percentagem de 100% dos respondentes que disseram ter feito progressos significativos na aprendizagem do vocabulário – conjunto das palavras de uma língua –, o que nos deixa favoravelmente surpreendidas tendo em conta que no primeiro dia do curso 61,9% dos alunos afirmaram ter muita ou bastante dificuldade neste aspecto específico da aprendizagem da língua portuguesa (Tabela 4.14). Efectivamente, quer nas aulas opcionais (Anexo 4) quer nas aulas recomendadas (Anexo 5) do módulo misto, não só os alunos podem desenvolver indirectamente a competência vocabular a partir de todos os materiais disponibilizados – de leitura, de audição, de visionamento ou de escrita – como podem fazê-lo directamente através de jogos vocabulares que sempre encontram no final de cada aula.

Também nos chama, favoravelmente, a atenção o elevado número de respondentes, 94,7% (Tabela 5.4), que disse ter progredido bastante ou muito na competência de leitura e de compreensão de textos. No momento em que responderam ao primeiro questionário, já 66,6% dos respondentes (Tabela 4.14) disseram ter pouca ou nenhuma dificuldade nesta competência; ficamos, naturalmente, muito satisfeitas ao verificarmos que a frequência do módulo misto e a realização das actividades nele propostas, em especial as actividades de leitura, os ajudaram a desenvolver ainda mais esta competência, fundamental para os alunos em mobilidade para a aprendizagem, uma vez que iriam ter que ler muitos materiais em língua portuguesa e que estudar a partir deles nas várias unidades curriculares que viriam cá frequentar.

É ainda de assinalar a elevada percentagem de alunos, mais especificamente 84,2%, que referiram ter progredido bastante ou muito no desenvolvimento da competência de ouvir e compreender falantes de língua portuguesa. Tendo em conta que (segundo os dados obtidos no questionário 1, organizados na tabela 4.14) 76,2% dos alunos da amostra disseram, no primeiro dia do curso, ter muita ou bastante dificuldade nesta mesma competência, é notável que uma percentagem tão elevada tenha dito ter progredido significativamente após, apenas, uma semana e meia de trabalho no módulo misto. Efectivamente, nós próprias pudemos comprovar, no último dia da primeira

semana do EILC, que os alunos tinham desenvolvido muito a capacidade de compreensão de enunciados orais, pois saímos com eles para o exterior, para fazer duas visitas guiadas a um jardim do século XVIII e a um dos museus da nossa cidade, e ficámos muito surpreendida com a capacidade que demonstraram de compreender os guias que falaram exclusivamente em língua portuguesa³³⁴. Provavelmente, o grande número de materiais áudio e audiovisuais disponibilizados nas aulas da plataforma surtiu um efeito positivo nestes alunos, ajudando-os a desenvolver esta competência, tão necessária para eles, que iriam ter que assistir a aulas leccionadas por professores portugueses maioritariamente, se não integralmente, em língua portuguesa.

Gostaríamos também de realçar a significativa percentagem de alunos, 73,7% (Tabela 5.4), que disseram ter progredido bastante ou muito na competência ortográfica e na capacidade de compreender expressões idiomáticas. Pensamos que o desenvolvimento da competência ortográfica – que consiste na capacidade de escrever correctamente as palavras – está directamente relacionado com o desenvolvimento da competência vocabular, que já analisámos atrás, e que foi potenciado pelo elevado número de materiais linguísticos escritos que os alunos foram encontrando nas aulas do módulo misto. Em relação ao desenvolvimento da capacidade de compreender expressões idiomáticas, ficámos surpreendidas com a elevada percentagem de alunos que disse ter progredido bastante ou muito, uma vez que no primeiro questionário 71,4% dos indivíduos disseram ter bastante dificuldade nesta capacidade (Tabela 4.14). Cremos que esse desenvolvimento ocorreu de uma forma tão notória em virtude de termos organizado uma das aulas da plataforma, a aula obrigatória número três (Anexo 5), inteiramente dedicada a expressões idiomáticas. Os alunos trabalharam nessa aula, de uma forma muito intensiva, o significado literal e figurado de determinadas expressões, a correspondência de expressões portuguesas a expressões idênticas nas suas próprias línguas e os contextos de utilização das mesmas, daí uma possível explicação para os progressos sentidos.

³³⁴ Consultar no anexo 11 (pasta ‘Registos de observação participante’), o anexo 06-02-2009, onde registámos este dado.

Por fim, é ainda notório que 68,4% (Tabela 5.4) dos respondentes tenham referido que progrediram bastante ou muito na capacidade de falar, de conjugar os verbos e de compreender os significados das palavras. Estamos convictas que o facto de em todas aulas recomendadas (Anexo 5) do módulo misto os alunos encontrarem uma ou mais actividades de oralidade, orientadas por nós e/ou pela monitora, é que lhes permitiu praticar e progredir nesta competência, porque, embora todas as actividades de recepção também ajudem a desenvolver esta competência indirectamente, não nos parece haver dúvida de que a prática efectiva é fundamental para nos tornarmos mais eficazes na produção de enunciados na língua em aprendizagem. A progressão na capacidade de conjugação verbal deve-se, provavelmente, à prática recorrente da leitura no módulo misto, da audição de textos orais, do visionamento de pequenos vídeos, da reflexão explícita sobre conjugação verbal e da utilização livre do conjugador, sempre que os alunos sentiram necessidade de o utilizar. O desenvolvimento da capacidade de compreender o sentido das palavras poderá ter muito que ver com a presença massiva em todas as aulas recomendadas do módulo misto (Anexo 5) de jogos vocabulares, com a utilização livre de um dicionário em linha sempre que necessário e com o contacto assíduo com materiais de leitura com vocabulário específico a uma determinada área temática.

Se nos debruçarmos sobre a primeira coluna, ou coluna da esquerda, a do ‘**não progredi nada**’/‘**progredi pouco**’, vemos que nela algumas percentagens se destacam. Todos os participantes reconheceram que houve progressão no desenvolvimento da sua capacidade de pronunciar palavras em língua portuguesa. Destes, 47,3% admitiram que progrediram bastante ou muito, contra 52,6%, que considerou ter progredido pouco. Recordamos, no entanto, que na plataforma, em cada uma das doze aulas recomendadas (Anexo 5), os alunos têm sempre, no mínimo, uma actividade de oralidade para poderem praticar; têm sempre também ou uma actividade de áudio ou uma actividade de visionamento de um pequeno filme e acesso livre ao pronunciador sempre que queiram usá-lo, o que lhes permite ouvir palavras e a respectiva pronúncia. Se observarmos a tabela 4.14, verificamos que, no questionário 1 (Anexo 7), aplicado no primeiro dia do

curso, 66,7% dos respondentes afirmaram ter bastante ou muita dificuldade na pronúncia das palavras portuguesas; ora, se compararmos esta percentagem com a percentagem dos alunos que disseram na questão 11 do presente questionário (Tabela 5.4) não ter progredido nada ou ter progredido pouco nesta competência, verificamos que, afinal, temos uma diferença de 14,1% de alunos que melhoraram comparativamente à situação inicial. Também podemos ver que uma percentagem de 47,3%, disse ter progredido bastante ou muito nesta competência. Talvez a percentagem de 47,3% seja já significativa; talvez não seja de esperar que em apenas uma semana e meia os alunos notassem diferenças significativas nesta competência; talvez os alunos não tenham tido consciência explícita de que não é só quando falam que estão a desenvolver a pronúncia mas também o fazem igualmente quando ouvem outros a falar português, daí os resultados obtidos, que, naturalmente, gostaríamos que fossem mais satisfatórios.

Nesta mesma coluna, duas outras percentagens chamam, particularmente, a nossa atenção, pois 47,4% dos respondentes disseram ter progredido nada ou pouco na capacidade de escrever e na capacidade de falar adequadamente com qualquer pessoa. Vamos, primeiro, reflectir sobre a capacidade de escrever. É verdade que no programa do nosso EILC não privilegiamos o desenvolvimento da competência de escrever, em função das razões que apresentámos no capítulo 2, porém, quer nas aulas recomendadas (Anexo 5) quer nas opcionais (Anexo 4) do módulo misto, os alunos têm um conjunto significativo de actividades que, supostamente, deveriam ajudá-los a desenvolver esta competência, tais como, actividades recorrentes de leitura, exercícios de aplicação de conteúdos gramaticais trabalhados nas aulas do módulo presencial, exercícios vocabulares e, nas aulas recomendadas números 5, 6, 7, 9, 10, 11 e 12 (Anexo 5), têm, inclusivamente, actividades de escrita e respectiva correcção, por vezes, mais do que uma vez por aula. Aliás, logo no início do curso, os alunos pareciam ter uma consciência muito realista do grau de dificuldade que esta tarefa implica, pois 81% destes sujeitos responderam, como podemos confirmar na tabela 4.14, que sentiam muita ou bastante dificuldade em escrever. Durante a observação participante que

fizemos também foi notória para nós a manifesta dificuldade destes alunos nesta competência e eles próprios ficavam surpreendidos com o volume de correcções linguísticas e ortográficas de que necessitavam quando tentavam escrever um pequeno texto. Apesar da dificuldade que manifestamente tinham em escrever, congratulamo-nos que 52,6% (Tabela 5.4) dos indivíduos da amostra tenham afirmado que progrediram bastante ou muito nesta capacidade.

No que concerne a capacidade de falar adequadamente com qualquer pessoa, isto é, a competência pragmática – definida no capítulo 2 –, obtivemos os seguintes resultados: um aluno (5,3%) disse ter melhorado muito, nove (47,4%) disseram ter melhorado bastante e nove (47,4%) disseram ter melhorado pouco (Tabela 5.4). No questionário 1, 85,7% dos respondentes disseram ter muita ou bastante dificuldade nesta competência e os restantes 14,3% disseram ter pouca ou nenhuma dificuldade (Tabela 4.14); ora, verificamos que numa semana e meia parece ter havido uma progressão notória em relação ao desenvolvimento desta capacidade porque a meio do curso já 52,7% dos indivíduos da amostra afirmaram ter progredido bastante ou muito. Com efeito, a competência pragmática é uma das competências que nos parece dever ser trabalhada intensamente nos EILCs porque os alunos que os frequentam pertencem a um leque de países e de culturas muito diversificado e, com alguma frequência, por exemplo, as regras de conversação e as formas de cortesia nem sempre são idênticas de povo para povo e não coincidem completamente com as que costumamos usar em Portugal. A título de exemplo, podemos mencionar os alunos da nossa amostra de nacionalidade espanhola e a aluna de nacionalidade lituana – que usava frequentemente como língua de comunicação o Espanhol –, os quais, no início do curso, tratavam toda a gente por ‘tu’, não fazendo distinção das formas de tratamento em função dos factores idade, profissão, hierarquia ou familiaridade, que são factores determinantes da escolha da forma de tratamento em vários contextos, nomeadamente, no contexto do ensino superior em Portugal. As aulas da plataforma disponibilizam pequenos vídeos, em que três jovens, personagens principais, interagem linguisticamente com outras personagens

de diferentes idades e profissões. Cremos que estes vídeos³³⁵ ajudaram a desenvolver aos alunos da amostra a sua competência pragmática.

Questão 12 – Grau de complexidade das actividades das aulas da plataforma.

Questão 13 – Número de actividades das aulas da plataforma.

Questão 14 – Adequação das actividades das aulas da plataforma.

As **questões** números **12**, **13** e **14** do questionário 2 permitiram-nos medir as variáveis relativas às opiniões dos alunos da amostra sobre o grau de **complexidade**, o **número** e a **adequação**, respectivamente, das **actividades** das aulas inseridas na plataforma. Em baixo, apresentamos nas figuras 5.5, 5.6 e 5.7 os resultados obtidos para estas três questões.

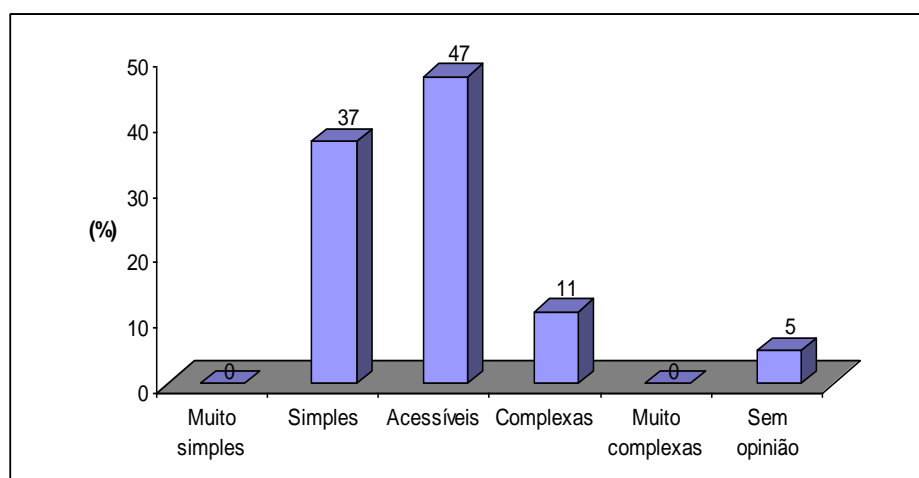


Figura 5.5 – Opiniões expressas relativamente ao grau de **complexidade** das actividades das aulas da plataforma.

³³⁵ A título de exemplo podemos referir, entre muitos outros, o vídeo “Chegada a Portugal”: http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=2734&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=1&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

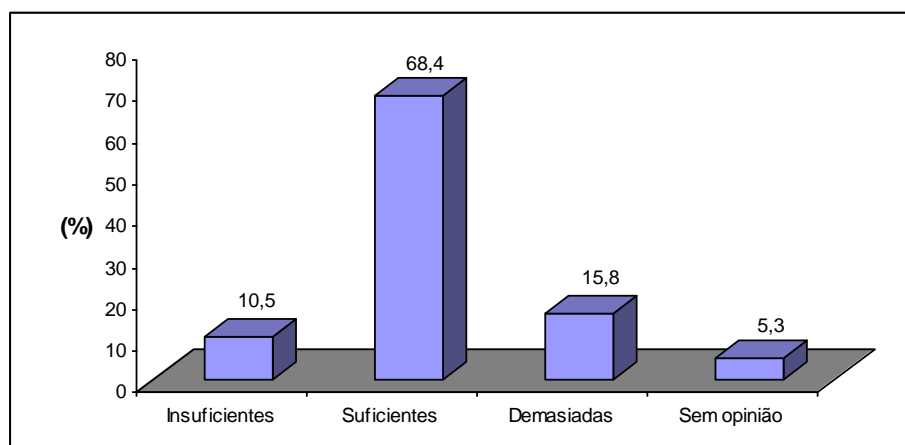


Figura 5.6 – Opiniões expressas relativamente ao **número** das actividades das aulas da plataforma.

Se analisarmos os dados obtidos para a **questão 12** (Figura 5.5), relativos à opinião dos alunos sobre a complexidade das aulas inseridas na plataforma, vemos que 84,2% dos respondentes consideraram as actividades das aulas da plataforma acessíveis ou simples e nenhum as considerou muito simples ou muito complexas. Os dados obtidos para a **questão 13** (Figura 5.6), relativos à opinião dos participantes sobre o número de actividades das aulas da plataforma, revelam que 68,4% o consideraram suficiente. Finalmente, os dados obtidos para a **questão 14** (Figura 5.7), relativos à opinião dos alunos sobre a adequação das mesmas actividades, mostram que 89,5% as consideraram adequadas e nenhum as considerou nada ou pouco adequadas.

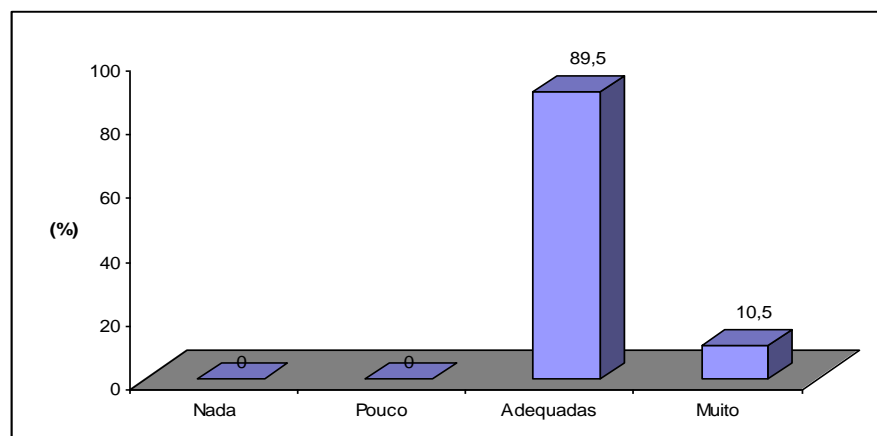


Figura 5.7 – Opiniões expressas relativamente à **adequação** das actividades das aulas da plataforma.

Esta avaliação feita pelos alunos da amostra sobre as actividades das aulas da plataforma parece-nos ser francamente positiva, pois, como podemos observar, nenhum aluno considerou as actividades demasiado simples ou demasiado complexas e também nenhum as considerou nada ou pouco adequadas, o que nos deixa francamente satisfeitos.

No entanto, apesar de a avaliação relativamente às actividades ser muito positiva, gostaríamos ainda de reflectir sobre alguns números que nos causam relativa apreensão e que nos parece que merecem alguma atenção. Vemos na figura 5.5 que 10,5% dos alunos consideraram as actividades complexas, o que não nos surpreende dado que apenas 28,6% dos alunos da amostra já tinham previamente frequentado um curso de língua portuguesa e estavam, portanto, preparados para o nível de complexidade das actividades que propomos; os restantes, 71,4%, estavam pela primeira vez a frequentar um curso da mesma língua e talvez não estivessem preparados para frequentar um curso de nível elementar/intermédio.

Vemos, ainda, na figura 5.6 que 10,5% dos alunos disseram ser em número insuficiente as actividades das aulas da plataforma e 15,8% disseram que as mesmas eram em número excessivo; ora, não compreendemos porque é que os alunos disseram isto quando lhes foi explicado que quando terminassem as actividades de uma aula

poderiam continuar a fazer actividades de outra aula ou de outras aulas à sua escolha e quando lhes foi dito que não era obrigatório fazer todas as actividades de uma aula, podendo eles optar apenas por aquelas de que mais gostavam. Questionamo-nos se os alunos teriam compreendido que o módulo misto permite um ritmo de trabalho personalizado e questionamo-nos se teriam compreendido que é natural que um aluno seja mais rápido ou mais lento que outros a realizar uma actividade. Questionamo-nos, também, se os alunos estariam habituados a fazerem trabalho diferenciado do resto dos alunos da turma e se pensaram que isso os poderia prejudicar em termos de progressão na aprendizagem. Contudo, parece-nos que, pelo menos, alguns indivíduos da amostra compreenderam que a plataforma permite um ritmo de trabalho personalizado, pois, um deles, o aluno esloveno, tendo tido que se ausentar para ir fazer um exame, pediu-nos que lhe guardássemos uma cópia de todos os materiais usados no módulo presencial e perguntou-nos que aulas é que podia fazer na plataforma enquanto estivesse ausente³³⁶.

Como já dissemos, o módulo misto da tarde é distribuído online através da plataforma, mas é, também, presencial, orientado pela docente e/ou pela monitora, um complemento das aulas do módulo da manhã e em cada aula há muitas actividades, por exemplo, de oralidade, que são colectivas, por isso aconselhávamos a que todos fizessem a mesma aula, a aula do conjunto das aulas recomendadas com a data do respectivo dia, deixando, apesar disso, liberdade a cada aluno para ele fazer uma outra aula se assim o entendesse. Efectivamente, durante a observação participante que fizemos nunca nos apercebemos que algum aluno estivesse a fazer uma aula diferente, mas, com alguma frequência, aconselhámos um ou outro aluno mais rápido a fazer outras actividades de uma outra aula subordinada ao mesmo tema. Agora, ao observarmos os dados disponíveis, ocorre-nos que talvez não tivesse ficado claro para todos que não havia um limite mínimo ou máximo de actividades para fazer.

Para terminar, vemos na figura 5.7 que apenas 10,5% dos respondentes consideraram as actividades das aulas do módulo misto muito adequadas, percentagem

³³⁶ Consultar no anexo 11 (pasta ‘Registos de observação participante’), o anexo 09-02-2009, onde registámos este dado.

esta que demonstra que apenas um pequeno número de alunos, mais especificamente dois, consideraram excelente a adequação das mesmas. Afigura-se-nos interessante, mais adiante, cruzar estes dados com os obtidos a partir das respostas dos alunos à pergunta 24, relativa a sugestões de melhoramento das aulas da plataforma, para tentarmos apurar porque é que apenas dois alunos ficaram completamente rendidos em relação a este aspecto e porque é que os outros ainda pareciam ter algumas reservas.

Questão 15 – O que pensa dos materiais das aulas da plataforma?

A **questão 15** permitiu-nos medir uma variável relativa às preferências dos alunos pelos **materiais** usados nas aulas do módulo misto inseridas na plataforma e os dados obtidos nas respostas a esta pergunta complementam os dados obtidos nas respostas às questões 8 e 9, já analisadas atrás e relativas aos materiais que os alunos gostariam de encontrar em cada aula e os que não gostariam de encontrar. Na tabela 5.5 encontramos os resultados obtidos relativamente a esta variável.

Ao observarmos os dados da tabela 5.5 verificamos que há apenas dois materiais – os textos para ler e o conjugador – de que nenhum aluno disse ‘gostar pouco’. Verificamos, ainda, que, sendo todas as médias calculadas inferiores a 3 (‘gosto’) e os valores do desvio-padrão não muito díspares, pode afirmar-se que, em média, os alunos apreciam todos materiais da plataforma (aspecto bem evidenciado no diagrama de barras e erros - Figura 5.8). Acresce salientar que materiais como textos sobre a actualidade, conjugador, pronunciador e jogos de palavras apresentam as médias mais baixas e inferiores a 2, o que pode significar que foram os mais apreciados pelos alunos.

Tabela 5.5 – Preferências dos alunos relativamente aos materiais das aulas da plataforma.
(1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco)

Preferências	Nº	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
textos para ler	19	1	3	2,47	0,772
textos para ler e para falar	19	1	4	2,53	0,772
textos sobre cultura portuguesa	19	1	4	2,37	0,895
textos sobre a actualidade	19	1	4	1,63	0,831
fichas informativas de gramática	19	1	4	2,58	0,838
exercícios práticos de gramática	19	1	4	2,37	0,831
gramática online para consultar	19	1	4	2,47	0,964
dicionário online	19	1	4	2,42	1,017
conjugador	19	1	3	1,89	0,809
pronunciador	19	1	4	1,89	0,994
jogos de palavras	19	1	4	1,74	0,933
textos para ordenar	17	1	4	2,71	0,985
textos para ouvir	19	1	4	2,42	1,071
vídeos	19	1	4	2,05	1,224
frases ou textos para escrever	17	1	4	2,35	0,862

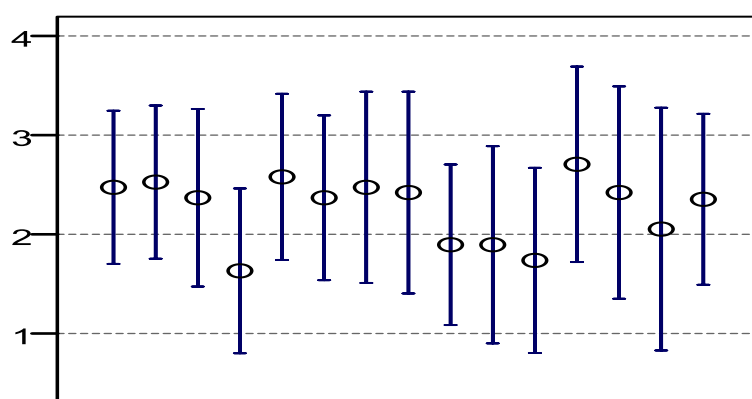


Figura 5.8 – Diagrama de barras e erros relativo às opiniões a meio do EILC sobre os materiais das aulas da plataforma.

Da análise dos dados que destacámos, concluímos três coisas. Primeiro, o facto de nenhuma quadrícula reunir a totalidade das preferências pode significar que os gostos dos alunos da amostra relativamente aos materiais das aulas do módulo misto são diversificados, sendo que uns gostam mais de determinados materiais e outros preferem outros materiais diferentes. Segundo, dois materiais como os textos para ler e o conjugador são do agrado de todos os alunos, portanto deveriam ser materiais com uma presença recorrente nas aulas do módulo misto. Terceiro, um número significativo de alunos gostou bastante ou muito de um elevado número de materiais usados nas aulas da plataforma e apenas um número reduzido de alunos disse gostar pouco dos mesmos materiais, o que parece autorizar-nos a concluir que, na generalidade, os materiais das aulas da plataforma foram do agrado da maior parte dos alunos da amostra.

Questão 16 – Encontrou nas aulas da plataforma vocabulário relacionado com a sua área de formação?

Questão 17 – Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a cultura portuguesa?

Questão 17.1 – Considero que passei a conhecer melhor...

Questão 18 – Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a geografia de Portugal?

As **questões 16, 17, 17.1 e 18** permitiram-nos medir variáveis relativas à apreciação dos alunos com respeito aos **e-conteúdos** dos **materiais** das aulas do módulo misto, nomeadamente, em relação à presença de **vocabulário** específico da área de formação de cada aluno, de informação sobre a **cultura** portuguesa, e em que **domínio**, e em relação à presença de informação sobre a **geografia** de Portugal.

No que concerne as respostas dos alunos à **questão 16**, em relação à presença de vocabulário específico da área de formação de cada participante nos materiais usados nas aulas da plataforma, apurámos que oito alunos responderam que sim e onze responderam que não encontraram vocabulário específico da sua área de formação. O

ideal seria saber quais as áreas de formação dos onze indivíduos que responderam negativamente para apurarmos quais as áreas específicas de vocabulário em défice, segundo eles, mas os questionários são anónimos e em nenhum questionário colocámos, em simultâneo, as duas perguntas anteriores, as quais nos permitiriam saber isso. No entanto, os dados recolhidos permitiram-nos apurar que dos onze alunos que responderam negativamente, cinco eram de nacionalidade italiana, quatro de nacionalidade espanhola, um de nacionalidade lituana e um de nacionalidade mexicana (Figura 5.9).

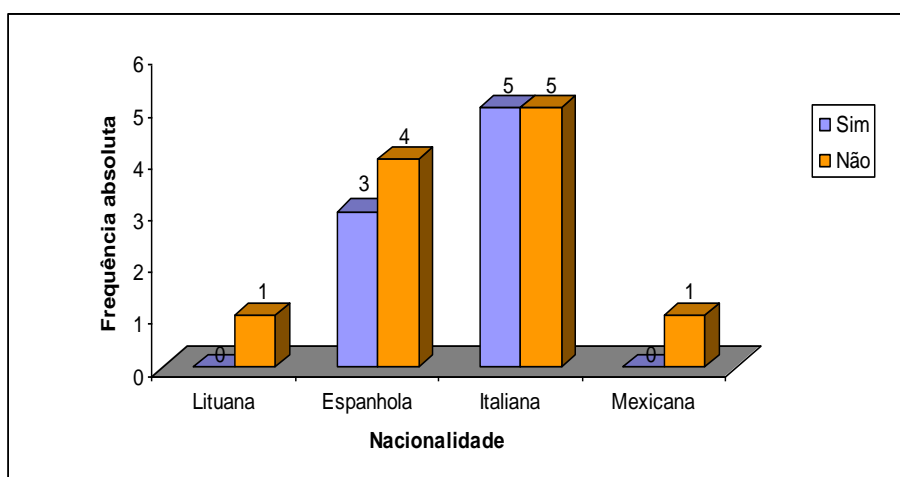


Figura 5.9 – Presença de vocabulário específico nos materiais das aulas da plataforma.

Cruzando os dados relativos às nacionalidades e os relativos às áreas de formação – dados esses obtidos a partir do questionário 1 (Anexo 14) – talvez possamos ter uma ideia aproximada das áreas de formação dos indivíduos que responderam negativamente à questão 16 e, conseqüentemente, das áreas vocabulares em défice, por isso cruzámos os dados relativos aos dois primeiros aspectos e obtivemos o resultado apresentado na figura 5.10. Ora, da observação participante que fizemos ficámos a saber que a aluna lituana frequentava um curso de Direito e a aluna mexicana frequentava um

curso de Engenharia Florestal, portanto estas são duas das áreas de vocabulário específico consideradas pelas alunas em défice.

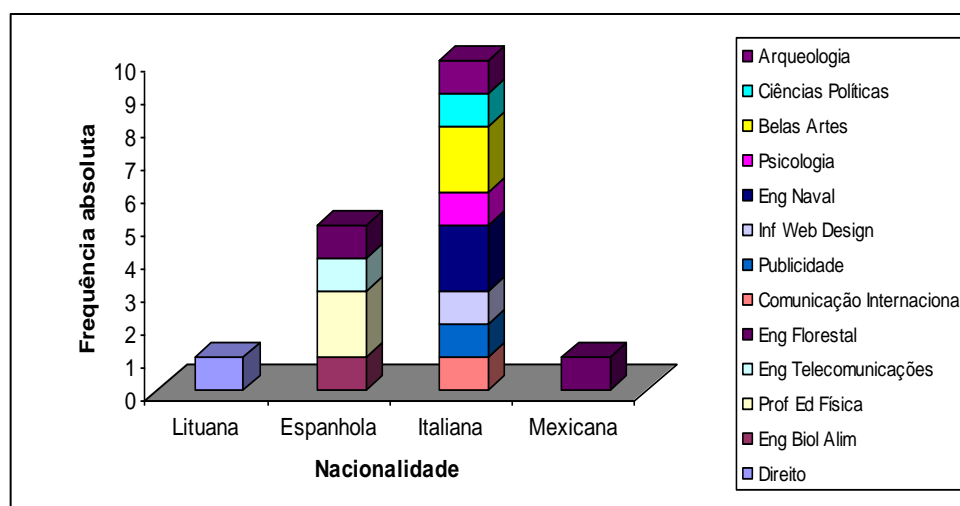


Figura 5.10 – Nacionalidade dos alunos e respectiva área de formação.

Observando os dados patentes na figura 5.10, verificamos que os espanhóis e os italianos, apesar de nem todos terem respondido negativamente, frequentavam formações várias, nomeadamente, Arqueologia, Belas Artes, Ciências Políticas, Comunicação Internacional, Educação Física, Engenharias (Biológica e Alimentar, Florestal, de Telecomunicações e Naval), Informática, Psicologia e Publicidade.

A análise das duas últimas figuras referenciadas conduz-nos a três conclusões. Primeiro, concluímos que uma percentagem superior a 42% dos alunos da amostra conseguiu encontrar vocabulário específico à sua área de formação nos materiais das aulas da plataforma. Segundo, vemos que a maioria dos alunos diz não ter encontrado nas aulas da plataforma vocabulário específico à sua área de formação. Sendo que os dados agora fornecidos foram recolhidos através do questionário 2, que foi apresentado a meio do curso – quando os alunos ainda só tinham feito seis aulas recomendadas e não sabemos quantas aulas opcionais –, é sempre possível que os participantes apenas tenham visto um número limitado de aulas e que não tenham até, então, encontrado esse

vocabulário mas ainda pudessem vir a encontrá-lo até ao final do curso. Terceiro, concluímos que as áreas vocabulares que os alunos disseram estar em falta poderão ser, como já dissemos atrás, as relativas a Arqueologia, Belas Artes, Ciências Políticas, Comunicação Internacional, Direito, Educação Física, Engenharias (Biológica e Alimentar, Florestal, de Telecomunicações e Naval), Informática, Psicologia e Publicidade.

Ora, se voltarmos ao capítulo 2, especificamente às páginas onde enumeramos os temas e os subtemas de cada uma das aulas do módulo misto, e se analisarmos o conteúdo do conjunto de todas as aulas inseridas na plataforma (Anexo 4), verificamos que, com excepção da área de Direito – na realidade, a nossa instituição não ministra formação nesta área, por isso esta não é uma das que seleccionámos – todas as restantes estão parcialmente contempladas, como mostramos na tabela 5.6.

Como vemos na tabela, a área da Arqueologia está integrada no tema das referências históricas e no subtema do património e cultura, bem como a área das Belas Artes, que, além destes, também está integrada nos subtemas de cultura portuguesa, cultura contemporânea, artesanato, turismo e azulejaria. As áreas de Ciências Políticas e Comunicação Internacional estão integradas no subtema países de língua portuguesa. As áreas de Educação Física, Engenharia Biológica e Alimentar e Psicologia estão integradas nos temas alimentação e saúde, respectivamente os temas número três e cinco. A área da Engenharia Florestal está parcialmente abrangida numa das aulas opcionais, intitulada “A preservação do ambiente em Portugal” (Anexo 4, aula nº 11, p.40-46). As áreas de Telecomunicações e Informática são abordadas no vídeo intitulado “Portugal, sociedade moderna”, apresentado na actividade nº 1 da aula obrigatória nº 8 (Anexo 5, p.17). A área de Engenharia Naval está integrada numa actividade de uma das aulas opcionais (Anexo 4, aula nº 5, p.15), em que pedimos aos alunos que entrem no portal dos museus do mar portugueses³³⁷ (Figura 5.11) e que naveguem nos sítio da Web de cada um dos museus ou organismos portugueses ligados ao mar para depois fazerem várias tarefas. A área da Publicidade é transversal em muitas das aulas do módulo misto,

³³⁷ http://socgeografia-lisboa.planetaclix.pt/museus_mar/site/index.htm

porque muitas das páginas Web que os alunos têm que visitar contêm publicidade, e há especificamente aulas sobre os subtemas de imprensa, Televisão e Rádio. Portanto, vemos que há nas aulas da plataforma materiais com vocabulário específico de praticamente todas as áreas de formação dos alunos da amostra, com excepção da área de Direito, e deduzimos que o que pode ter acontecido é que os alunos quando responderam à questão número 16 ainda não tinham tido contacto com esses materiais.

Tabela 5.6 – Integração de vocabulário específico a determinadas áreas de formação em temas, subtemas, aulas, materiais ou actividades da plataforma.

Temas/Subtemas Aulas plataforma	Vocabulário específico Áreas de formação dos alunos
Referências Históricas Património e Cultura	Arqueologia Belas Artes
Cultura Portuguesa Cultura Contemporânea Artesanato Turismo Azulejaria	Belas Artes
Países de Língua Portuguesa	Ciências Políticas Comunicação Internacional
Alimentação e Saúde	Educação Física Engenharia Biológica e Alimentar Psicologia
“A preservação do ambiente em Portugal”	Engenharia Florestal
“Portugal, sociedade moderna”	Telecomunicações e Informática
Aula nº 5 (Anexo 4)	Engenharia Naval
Transversal em vários materiais Imprensa, Televisão e Rádio	Publicidade



Figura 5.11 – Página Web do conjunto dos museus e instituições do mar portugueses.

Questionados, através da **questão 17**, sobre a presença de informação sobre a **cultura** portuguesa nas aulas do módulo misto, todos os alunos responderam afirmativamente. Na **questão 17.1** pedia-se aos alunos que, no caso de terem respondido afirmativamente na questão anterior, assinalassem os aspectos da cultura portuguesa que ficaram a conhecer melhor. Apresentamos na tabela 5.7 os dados obtidos para esta pergunta.

Tabela 5.7 – Autoavaliação dos aspectos da cultura portuguesa que os alunos passaram a conhecer melhor através das aulas da plataforma.

Aspectos da cultura portuguesa que passaram a conhecer melhor	Nº de alunos	% de alunos
Os hábitos e os costumes	13	68,4
As crenças e as tradições	9	47,4
As manifestações artísticas	6	31,6
A História	11	57,9

Como podemos observar os dados obtidos nestas duas questões são bastante satisfatórios. No questionário 1, passado no primeiro dia do curso, 85% dos indivíduos responderam ou que não se consideravam informados ou que se consideravam informados mas pouco sobre a cultura portuguesa (tabela 4.21); no questionário 2, passado a meio do curso, a percentagem mais baixa de indivíduos que passaram a

conhecer melhor determinados aspectos da cultura portuguesa foi de 31,6% e a percentagem mais alta foi de 68,4% (tabela 5.7), portanto, é notório que o módulo misto tem potencialidades para ajudar os alunos a conhecerem melhor aspectos da cultura do povo no seio do qual vêm fazer o seu período de mobilidade.

Finalmente, questionados, através da **questão 18**, sobre a presença de informação em relação à **geografia** de Portugal nas aulas do módulo misto, todos os alunos responderam afirmativamente, o que demonstra que, também em relação a este aspecto, o módulo misto tem potencialidades para os ajudar a melhorar os seus conhecimentos.

Questão 19 – Sente que a utilização de uma plataforma motiva para a aprendizagem das línguas?

Questão 20 – Sente que as aulas da plataforma complementam as aulas do período da manhã?

Questão 21 – No período da tarde, gostaria de ter aulas iguais às aulas do período da manhã (clássicas)?

Questão 22 – Indique 3 vantagens da utilização da plataforma para aprender Português.

Questão 23 – Indique 3 desvantagens da utilização da plataforma para aprender Português.

Questão 24 – Que aspectos lhe parece que poderiam ser melhorados nas aulas da plataforma?

Para terminar, as **questões 19, 20, 21, 22, 23 e 24** permitiram-nos medir variáveis/categorias relativas à apreciação dos alunos com respeito à **utilização de uma plataforma** para **implementar**/distribuir o **módulo misto** do EILC que estavam a frequentar. Para analisar estatisticamente os dados obtidos para as questões 19, 20 e, parcialmente, para a 21 – perguntas de resposta fechada – continuámos a usar o software SPSS, versão 17.0; para organizar os dados obtidos para uma parte da questão 21 e para

as questões 22, 23 e 24, recorremos a uma análise simples do conteúdo de cada uma das respostas dadas.

À **questão 19**, na qual os alunos eram directamente questionados sobre se sentiam que a utilização de uma plataforma motivava para a aprendizagem das línguas, um aluno respondeu ‘não’, treze responderam ‘sim’ e cinco responderam ‘sim, muito’. Como vemos, apesar de uma percentagem insignificante discordar, a esmagadora maioria dos alunos da amostra, numa percentagem de 94,7%, considera a utilização da plataforma motivante ou muito motivante.

À **questão 20**, na qual os alunos eram questionados sobre se sentiam que as aulas do módulo misto distribuído através da plataforma complementavam as aulas do módulo inteiramente presencial, dezassete respondentes, numa percentagem de 89,5%, responderam afirmativamente e dois responderam negativamente. A análise dos dados obtidos mostra que uma elevada percentagem de alunos considera que as aulas do módulo misto de aprendizagem complementam as do módulo presencial, mas também mostra que uma pequena percentagem ainda pensa que não. Não compreendemos porque é que dois alunos acham que as aulas do módulo da tarde não complementam as aulas do módulo da manhã, quando as aulas recomendadas do módulo da tarde estão subordinadas ao mesmo tema e subtema trabalhados nas aulas da manhã e quando, frequentemente, nas aulas da tarde os alunos aplicaram conteúdos gramaticais e vocabulário explorados nas aulas da manhã. A única explicação que nos ocorre é que os alunos que responderam negativamente tenham faltado a algumas horas/aulas da manhã e não tenham percebido que havia uma ligação entre estas e as da tarde.

Questionados na **questão 21** sobre se gostariam de ter, no período da tarde (módulo misto), aulas iguais às do período da manhã (módulo inteiramente presencial), dois alunos não responderam, dois disseram que sim e quinze disseram que não, como podemos observar na tabela 5.8. A análise dos dados relativos a esta questão revela que perto de 80% dos alunos que responderam estão satisfeitos com as aulas do módulo misto e, por isso, não gostariam de ter, na parte da tarde, aulas iguais às do módulo inteiramente presencial.

Tabela 5.8 – Número de alunos que gostariam e que não gostariam de ter no período da tarde aulas iguais às do período da manhã.

Respostas	Nº de alunos	% de alunos
Sim	2	10,5
Não	15	78,9
Não responderam	2	10,5
Total	19	100,0

Na **questão 21** pedimos, ainda, aos alunos que **justificassem** a resposta que deram.

Da leitura dos textos das justificações dadas pelos alunos na segunda parte da questão 21 do questionário 2, a primeira impressão que nos fica é que os respondentes dominam mal a metalinguagem relativa ao processo de ensino/aprendizagem de uma língua, isto é, conhecem mal a linguagem técnica que se utiliza para falar deste processo. O desconhecimento desta metalinguagem faz com que nomeiem conceitos específicos relativos ao ensino/aprendizagem de uma língua através de palavras comuns, o que nos obriga a analisar essas palavras comuns para perceber qual o aspecto em causa. Gostaríamos de dar um exemplo para ilustrar o que acabamos de dizer, por exemplo, um aluno afirmou que não gostaria de ter de tarde aulas iguais às do período da manhã porque «Acabaria sendo um dia duro e cansativo porque o curso tem muitas horas.», afirmação esta que parece apontar para a distinção que este aluno faz entre o ritmo de trabalho no módulo da manhã e o ritmo de trabalho no módulo da tarde ou para a modalidade de aprendizagem praticada durante a manhã e para a modalidade praticada durante a tarde. Ora, como acabamos de ver no exemplo citado, na justificação dada pelo aluno não aparece nunca a palavra ‘ritmo’ ou a expressão ‘modalidade de aprendizagem’, tendo que ser nós a depreender que esse(s) era(m) o(s) aspecto(s) específico(s) a que se referia. Logo, face a este problema, o primeiro passo que tivemos que dar foi o de analisar com muita atenção o texto de todas as respostas (transcritas na primeira parte do anexo 17) para isolarmos, depois, os aspectos relativos ao processo de

ensino/aprendizagem de uma língua que nos parecia que nelas eram mencionados (apresentados de forma sintética na segunda parte do mesmo anexo).

A partir deste momento, como já dissemos no capítulo 3, no intuito de tornar mais legíveis e compreensíveis os dados obtidos, para o conjunto das respostas dadas a todas as restantes questões abertas, quer as do questionário 2 (justificação da questão **21**, questões **22**, **23** e **24**) quer as do questionário 3 (justificação da questão **15**, questões **16**, **17**, **18** - da parte 3 -, **1**, **2** e **3** - da parte 4), conforme mostramos na tabela 5.9, procedemos sempre da seguinte forma: antes de organizarmos os dados, apresentamos para cada pergunta um anexo (cujo número pode ser consultado na tabela 5.9), onde, numa primeira parte, transcrevemos textualmente as respostas dos alunos e onde, numa segunda parte, fazemos uma síntese dessas respostas, destacando os aspectos específicos da aprendizagem de uma língua mencionados e utilizando a metalinguagem adequada.

Tabela 5.9 – Conjunto das restantes perguntas abertas dos questionários 2 e 3.

Questionário 2	Questionário 3
Justificação da questão 21 [2] (Anexo 17)	Justificação da questão 15 [3], parte 3 (Anexo 18)
Questões 22 [2], 23 [2] e 24 [2] (Anexo 19)	Questões 16 [3], 17 [3] e 18 [3], parte 3 (Anexo 20)
	Questões 1, 2 e 3 , parte 4 (Anexo 20)

É, depois, a partir dos dados constantes desse anexo que passamos a fazer a sua organização, apresentação, análise e interpretação. Nas tabelas ou figuras que apresentam os dados relativos às questões abertas, indicamos apenas o número de referências feitas a cada aspecto e não o número de alunos que os mencionaram, porque um mesmo aluno pode mencionar vários aspectos afins, como já explicámos no capítulo 3.

Como algumas das restantes questões abertas são iguais entre si (na tabela 5.9, elas são apresentadas na mesma linha), repetindo-se nos dois questionários – com

excepção das questões 1, 2 e 3 da parte 4 do questionário 3 –, no final deste capítulo, secção 5.3, fazemos uma análise conjunta e comparativa dos dados obtidos para as restantes perguntas abertas repetidas. Assim, interrompemos aqui a organização, apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos através do questionário 2, passamos, de seguida, à reflexão sobre os dados obtidos no questionário 3 e, no final, para terminar, fazemos, então, a análise conjunta e comparativa dos dados obtidos para algumas das perguntas abertas iguais em ambos os questionários (na secção 5.3, como já dissemos).

5.2. DADOS RELATIVOS AO QUESTIONÁRIO 3

O questionário 3 (Anexo 9) foi aplicado no penúltimo dia de aulas, no horário lectivo do curso, depois de os alunos o terem praticamente concluído e de já terem uma opinião mais fundamentada sobre a pertinência do módulo misto e sobre a eficácia do uso da plataforma neste contexto. Este inquérito era constituído por quatro partes, incluindo no total 29 perguntas, distribuídas em nove páginas. A primeira parte era relativa à **caracterização do respondente**; a segunda era sobre as opiniões de cada um em relação à sua **progressão na aprendizagem da língua portuguesa** ao longo deste EILC; a terceira era sobre a sua **opinião em relação à utilização da plataforma** no módulo misto e em relação às **aulas** nela introduzidas e a quarta era sobre a sua opinião em relação aos **aspectos positivos, negativos e sugestões de melhoramento** do curso. Apresentamos na tabela 5.10 o conjunto de todas as variáveis que pretendemos medir ao aplicar este questionário.

Os objectivos deste eram, pois, avaliar a opinião dos alunos em mobilidade, que estavam a frequentar o curso, em relação à sua progressão na aprendizagem da língua portuguesa, em relação à utilidade do uso de uma plataforma no módulo misto do EILC, em relação às aulas nela introduzidas e em relação ao funcionamento do curso na sua globalidade.

Tabela 5.10 – Conjunto das variáveis/categorias medidas no questionário 3.

Variáveis relativas à caracterização do respondente	
Nacionalidade	Sexo
Idade	Língua materna
Variáveis relativas à sua opinião sobre a sua progressão na aprendizagem da LP	
Progressão no domínio da LP motivada pela frequência do curso	Progressão no domínio da LP motivada pelo trabalho na plataforma
Aspectos melhorados com o trabalho na plataforma	
Variáveis/categoria relativas à sua opinião sobre as aulas da plataforma	
Utilidade/pertinência da utilização da plataforma no curso	Grau de facilidade de realização de uma aula na plataforma
Grau de facilidade de utilização da plataforma	Adequação da estrutura de cada aula face às suas necessidades de aprendizagem
Materiais de que gosta	Materiais de que não gosta
Complexidade das actividades da plataforma	Número das actividades
Adequação das actividades	Apreciação de uma listagem de materiais
Existência de vocabulário específico à sua área de formação	Existência de informação sobre a cultura portuguesa
Aspectos da cultura portuguesa que passou a conhecer melhor	Existência de informação sobre a geografia de Portugal
Motivação para a utilização da plataforma	Complementaridade do módulo da tarde e da manhã
Necessidade da existência de dois módulos diferenciados de manhã e de tarde	Três vantagens da utilização da plataforma
Três desvantagens da utilização da plataforma	Aspectos a melhorar nas aulas da plataforma
Variáveis/categorias relativas à sua opinião sobre o curso	
Os aspectos mais positivos	Os aspectos mais negativos
Sugestões para melhorar	

Vamos, então, agora, proceder à organização, apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos através do questionário 3 (Anexo 9), complementando, sempre que possível, com os dados obtidos a partir dos três instrumentos complementares de recolha de dados que também usámos e que já mencionámos atrás e cruzando, sempre que o consideramos pertinente, com os dados recolhidos através do

questionário 1 (Anexo 7), aplicado no primeiro dia do curso, e com os dados recolhidos através do questionário 2 (Anexo 8), aplicado a meio do mesmo. Em anexo podemos encontrar os dados obtidos, junto dos sujeitos da amostra, para cada uma das variáveis do questionário 3 (Anexo 16) e uma síntese das respostas da monitora (Anexo 12) às perguntas que lhe colocámos na entrevista. Ao longo desta secção não voltamos a remeter para estes anexos cada vez que fazemos referência aos dados que neles constam, para evitar a contínua e deslegante repetição da mesma informação.

Parte 1, questão 1 – Sexo dos respondentes

No dia em que o questionário 3 foi aplicado, estavam presentes todos os alunos da turma, isto é, os **20 alunos** que constituem a nossa amostra (**9 raparigas e 11 rapazes**). Relembramos que o aluno de nacionalidade eslovena não respondeu ao questionário 2 em virtude de estar ausente porque teve que se deslocar à sua instituição de acolhimento para nela realizar uma avaliação a uma das disciplinas que já tinha frequentado no primeiro semestre. Dadas as finalidades da aplicação do questionário 2, a ausência de um aluno no momento da sua aplicação não tem quaisquer implicações no nosso estudo.

Parte 2, questão 1 – Sente que este curso o(a) ajudou a progredir no domínio da língua?

Parte 2, questão 2 – Sente que o trabalho na plataforma o(a) ajudou a progredir no domínio da língua?

Parte 2, questão 2.1 – Com o trabalho feito na plataforma melhorei/não melhorei...

As três **questões** da segunda parte deste questionário, **1, 2 e 2.1**, permitiram-nos avaliar as variáveis relativas às opiniões de cada aluno sobre a sua **progressão na aprendizagem da língua portuguesa** ao longo deste EILC. Na **questão 1**, a totalidade

dos alunos respondeu afirmativamente, tendo treze alunos respondido que ‘sim, muito’ e sete respondido que ‘sim, razoavelmente’. A **questão 2** obteve os resultados apresentados na figura 5.12, sendo que 90% dos alunos consideraram ter progredido muito ou razoavelmente.

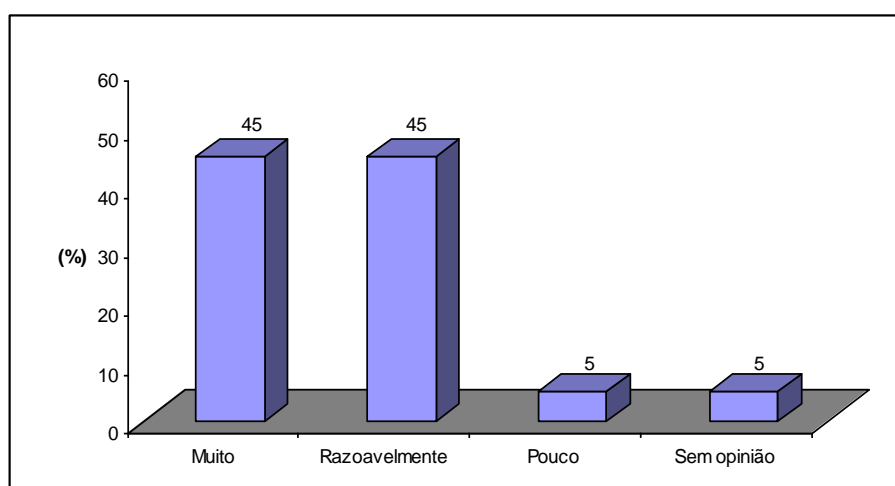


Figura 5.12 – Diagrama de barras relativo à autoavaliação do contributo do trabalho na plataforma para o domínio da língua.

Uma análise comparativa por nacionalidade das opiniões expressas revela que os alunos italianos são os mais críticos relativamente ao contributo do trabalho realizado na plataforma para o progresso no domínio da língua portuguesa (Figura 5.13). Ainda que maioritariamente reconheçam o contributo muito positivo, seis dos dez alunos italianos assumiram um contributo razoável e um assumiu que sentiu pouco progresso no domínio da língua.

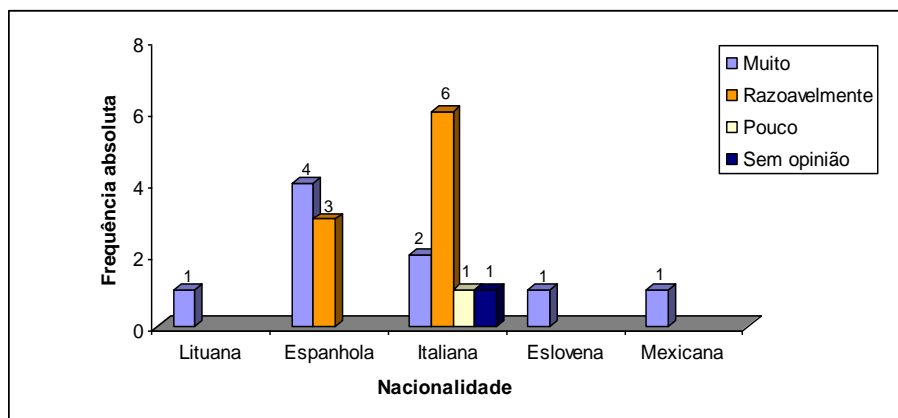


Figura 5.13 – Diagrama de barras sobrepostas relativo à autoavaliação do contributo do trabalho na plataforma para o domínio da língua, por nacionalidade.

Uma análise comparativa por sexo revela, como é evidenciado no diagrama de barras e erros³³⁸ apresentado na figura 5.14, uma maior homogeneidade nas opiniões expressas pelos sujeitos do sexo masculino, bem como uma apreciação mais positiva deste grupo relativamente ao contributo do trabalho na plataforma para o progresso no domínio da língua.

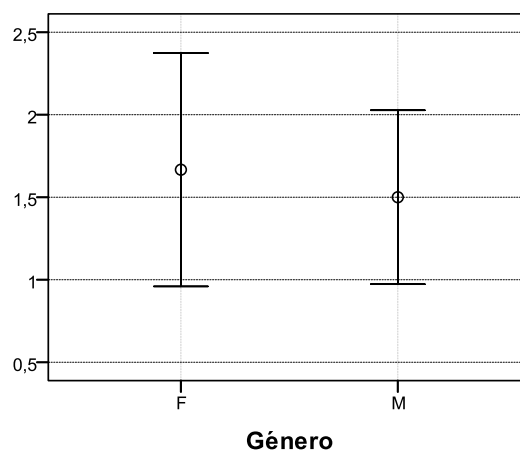


Figura 5.14 – Diagrama de barras e erro da variação das opiniões dos alunos relativo ao contributo do trabalho na plataforma para o domínio da língua em alunos do sexo feminino e masculino. (1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)

³³⁸ O círculo designa a média e as barras ilustram o desvio padrão.

A **questão 2.1**, sobre a **autoavaliação dos progressos** em aspectos específicos de aprendizagem da língua resultantes do trabalho na plataforma, obteve resultados muito positivos, havendo apenas um aluno a referir que não melhorou o seu domínio das expressões idiomáticas. Para termos uma maior percepção das opiniões manifestadas pelos alunos relativamente às dimensões/categorias consideradas na variável ‘Aspectos melhorados com o trabalho na plataforma’, construímos um gráfico de barras e erros (Figura 5.15). Nele podemos observar uma certa homogeneidade na variabilidade das respostas, com a excepção das opiniões manifestadas em termos de competência linguística, em que se nota uma maior dispersão nas respostas relativamente às outras dimensões de análise, explicável pelo facto de um aluno ter assumido não ter melhorado o seu domínio das expressões idiomáticas. Em termos globais, pode afirmar-se que os sujeitos reconhecem que o trabalho na plataforma contribuiu para a aprendizagem da língua. Note-se que, para o tratamento estatístico no SPSS, na codificação dos dados a escala adoptada foi de 1 a 4 correspondente, respectivamente, a ‘melhorei muito’, ‘melhorei razoavelmente’, ‘melhorei pouco’ e ‘não melhorei’. Tal significa que quanto menor é o valor médio, tanto maior é o reconhecimento de progresso em cada uma das categorias consideradas.

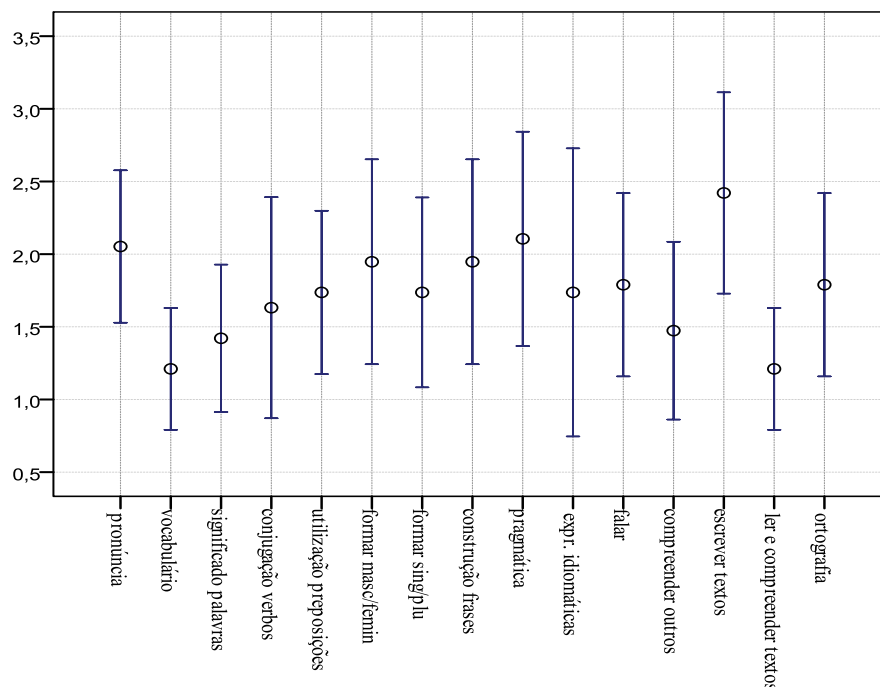


Figura 5.15 – Diagrama de barras e erros da variação das opiniões dos alunos relativamente às competências da língua melhoradas com o trabalho na plataforma.
(1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)

Uma análise mais detalhada revela o reconhecimento de uma melhoria efectiva no vocabulário, na compreensão do significado das palavras, na compreensão dos outros e na leitura e compreensão de textos (média inferior a 1,5). Com valores médios ligeiramente mais elevados, mas ainda inferiores a 2 (valor da escala correspondente a uma melhoria razoável), os sujeitos reconheceram uma melhoria razoável na conjugação de verbos, na utilização de preposições, na formação do feminino/masculino e dos singular/plural, na capacidade de falar e na ortografia. Finalmente, destaca-se um sentimento de menor progresso ao nível da escrita de textos. Pensamos que tal se justifica pelo facto de, como já explicámos no capítulo 2, esta competência não ter sido muito trabalhada e talvez, por essa razão, os respondentes assumam não ter sentido uma grande progressão.

Decidimos também estudar em que medida a nacionalidade influencia a opinião dos sujeitos. A análise comparativa dos gráficos de barras e erros relativos às opiniões expressas por alunos de nacionalidade italiana e espanhola (que perfazem quase a totalidade a nossa amostra) revela a existência de algumas diferenças entre os dois grupos (Figura 5.16).

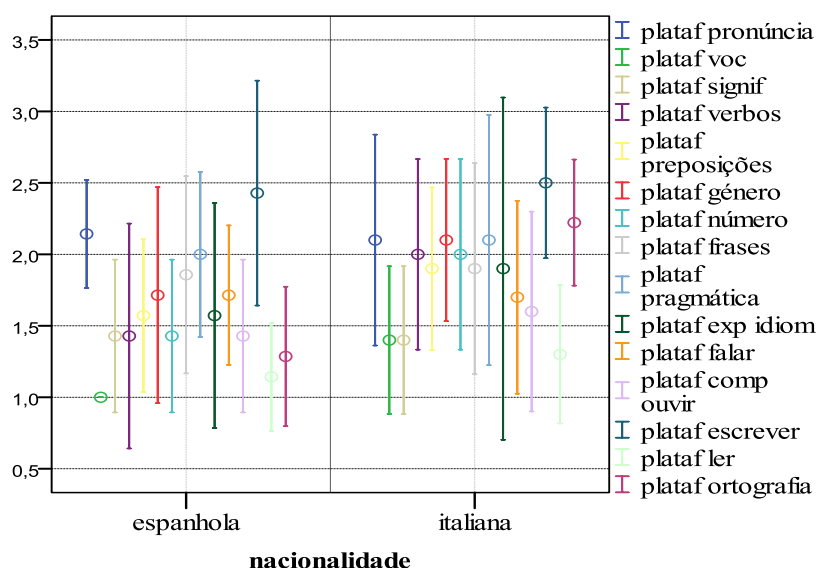


Figura 5.16 – Gráficos de barras e erros³³⁹ comparativos das opiniões dos alunos espanhóis e italianos em relação às diferentes dimensões da variável ‘progressão na aprendizagem da língua’ (1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)

De facto, podemos observar que as médias das opiniões expressas pelos alunos italianos são ligeiramente superiores às dos seus colegas espanhóis em quase todas as dimensões da variável. Tal pode sugerir que os alunos italianos reconheceram um menor contributo do trabalho na plataforma relativamente aos seus congéneres espanhóis, como já referimos atrás. Os gráficos indicam também que ambos os grupos reconheceram a escrita de textos como o aspecto em relação ao qual consideram ter verificado menos melhoramentos. Comparativamente, podemos notar que os alunos italianos admitem, em média, uma menor progressão relativamente aos seus colegas espanhóis na ortografia, na

³³⁹ O círculo designa a média e as barras ilustram o desvio padrão.

formação do feminino/masculino e do singular/plural das palavras, na conjugação de verbos e no vocabulário. É de assinalar que a totalidade dos alunos espanhóis admite ter melhorado muito ao nível do vocabulário, o que certamente é uma consequência de um trabalho intensivo deste aspecto.

Em função do exposto, interessa-nos averiguar se a nacionalidade do aluno (italiana ou espanhola) reflecte, do ponto de vista estatístico, uma opinião mais ou menos favorável relativamente ao progresso no domínio da língua ao nível da ortografia, da conjugação de verbos, do vocabulário e da formação do feminino/masculino e do singular/plural das palavras. Para tal, usamos o teste não-paramétrico de Mann-Whitney que permite detectar diferenças significativas entre os valores centrais de duas distribuições, quando se consideram sujeitos diferentes (ou seja, duas amostras independentes: alunos italianos versus alunos espanhóis). A opção por um teste estatístico não-paramétrico prende-se, como já referido no capítulo da metodologia, com as condições exigidas para a aplicabilidade de métodos inferenciais. Destaca-se, em particular, que sendo a dimensão da nossa amostra inferior a 30 e que não se podendo garantir que esta seja proveniente de uma população com distribuição normal, o recurso a métodos não-paramétricos afigura-se como uma opção adequada ao estudo.

Na tabela 5.11 formulamos as hipóteses que pretendemos testar. Como a nível descritivo vimos que os valores médios dos alunos espanhóis são superiores aos dos alunos italianos, o teste é unilateral. Como tal, formulamos como hipóteses alternativas, para cada um dos aspectos específicos do domínio da língua considerados, que os progressos dos alunos espanhóis são superiores aos dos alunos italianos. Assumimos como hipóteses nulas que o progresso no domínio da língua ao nível da ortografia / da conjugação de verbos / da escrita de palavras e da formação do feminino/masculino e do singular/plural das palavras é idêntico para alunos de nacionalidade italiana e espanhola. Na tabela 5.12 reproduzimos os resultados do teste de Mann-Whitney, obtidos com o SPSS, relativamente a cada um dos aspectos acima referenciados. Como estamos a trabalhar com amostras de pequena dimensão consideramos, para a tomada de decisões, o valor da significância exacta (ou valor de prova) unilateral.

Tabela 5.11 – Hipóteses a testar relativamente ao progresso em diferentes dimensões do domínio da língua.

Hipótese H0	Hipótese H1
O progresso no domínio da língua ao nível da ortografia é idêntico para alunos de nacionalidade italiana e francesa.	O progresso dos alunos espanhóis no domínio da língua ao nível da ortografia é superior aos dos alunos italianos
O progresso no domínio da língua ao nível da conjugação de verbos é idêntico para alunos de nacionalidade italiana e francesa.	O progresso dos alunos espanhóis no domínio da língua ao nível da conjugação de verbos é superior aos dos alunos italianos
O progresso no domínio da língua ao nível do vocabulário é idêntico para alunos de nacionalidade italiana e francesa.	O progresso dos alunos espanhóis no domínio da língua ao nível da escrita de palavras é superior aos dos alunos italianos
O progresso no domínio da língua ao nível da formação do feminino/masculino é idêntico para alunos de nacionalidade italiana e francesa.	O progresso dos alunos espanhóis no domínio da língua ao nível da formação do feminino/masculino é superior aos dos alunos italianos
O progresso no domínio da língua ao nível da formação do singular/plural é idêntico para alunos de nacionalidade italiana e francesa.	O progresso dos alunos espanhóis no domínio da língua ao nível da formação do singular/plural é superior aos dos alunos italianos

Tabela 5.12 – Resultados da aplicação do teste de Mann-Whitney aos progressos por nacionalidade em aspectos específicos da língua.

	nacionalidade	vocabulário	conjugar verbos	formar masc./fem.	formar sing./plur.	ortografia
Mean Rank	espanhola	7,000	6,710	7,430	6,710	5,000
	italiana	10,400	10,600	10,100	10,600	11,220
Mann-Whitney U		21,000	19,000	24,000	19,000	7,000
Exact Sig. (1-tailed)		0,088	0,049	0,132	0,082	0,003

Os resultados dos testes aplicados para testar cada uma das hipóteses nulas permite-nos concluir que, a um nível de significância de 5%, existem evidências estatísticas para afirmar que os progressos na conjugação de verbos e na ortografia dos alunos espanhóis são superiores aos dos seus colegas italianos. Relativamente às outras dimensões da língua consideradas, não se pode rejeitar H_0 , ou seja, o progresso no domínio da língua ao nível do vocabulário e da formação do feminino/masculino e do singular/plural das palavras é idêntico para alunos de nacionalidade italiana e espanhola.

Se analisarmos, globalmente, os resultados obtidos para o conjunto das três questões, verificamos que os alunos da amostra dizem sentir que os progressos proporcionados quer pela frequência do EILC quer pelo trabalho na plataforma, no domínio da língua portuguesa, em geral, e no domínio de determinados aspectos específicos da aprendizagem da mesma foram notórios, o que pode significar que o trabalho desenvolvido por todos os participantes ao longo do curso conduziu a resultados positivos. Em termos parciais, verificamos que todos os respondentes consideraram que a frequência do curso os ajudou a progredir na aprendizagem da língua portuguesa; que 90% consideraram que o trabalho desenvolvido na plataforma os ajudou a progredir no domínio da mesma língua e que percentagens altas (Figuras 5.12 e 5.15) – com excepção da capacidade de escrever – dos alunos da mesma amostra consideraram ter ‘melhorado muito ou razoavelmente’ em todos os aspectos específicos mencionados da língua em aprendizagem.

Tem interesse estudar em que medida se verificaram mudanças de opinião sobre o contributo do trabalho na plataforma para a progressão no domínio da língua. Na figura 5.17 apresentamos, lado a lado, os diagramas de barras e erro resultantes da auto-avaliação dos progressos em aspectos específicos na aprendizagem da língua, realizada a meio do EILC (questionário 2) e no final do mesmo (questionário 3), medida numa escala de 1 (‘melhorei muito’) a 4 (‘não melhorei’).

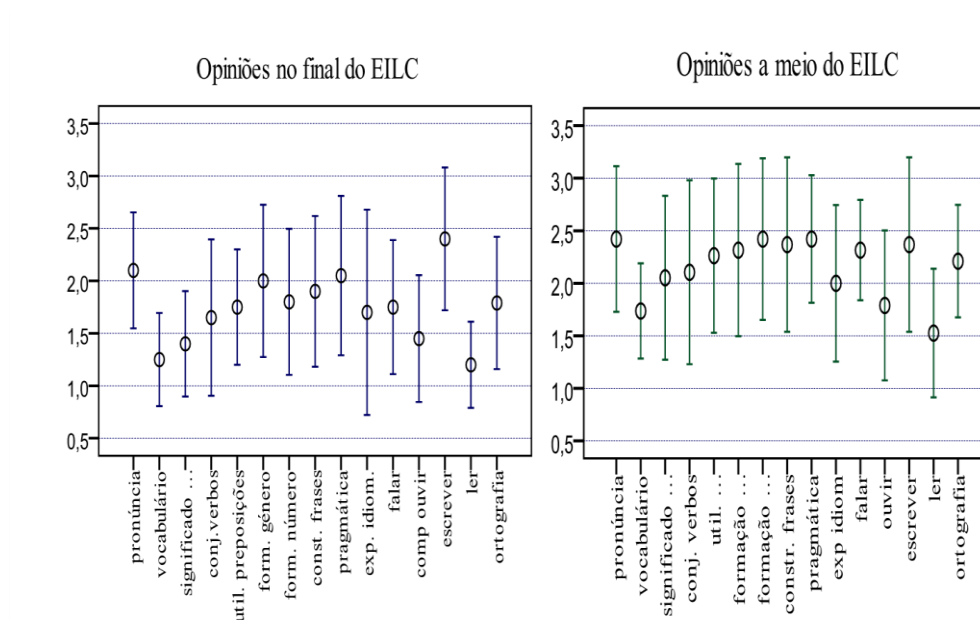


Figura 5.17 – Gráficos de barras e erros³⁴⁰ comparativos da variação das opiniões em relação às diferentes dimensões da variável progressão na aprendizagem da língua a meio do curso (questionário 2) e no final do curso (questionário 3).
(1 = melhorei muito; 2 = melhorei razoavelmente; 3 = melhorei pouco; 4 = não melhorei)

Estes diagramas fornecem-nos uma primeira percepção das diferenças entre os valores da média e do desvio padrão obtidos para cada um das dimensões da língua portuguesa consideradas. Relembramos que apenas dezanove alunos responderam ao questionário 2, pelo que os dados que agora apresentamos respeitam apenas aos dezanove alunos que responderam a ambos os questionários.

Para complementar a informação gráfica apresentada na figura 5.17, construímos uma tabela em que apresentamos, em paralelo, algumas estatísticas que nos permitirão uma mais fácil comparação das opiniões expressas pelos sujeitos participantes no estudo (Tabela 5.13).

Da análise comparativa dos dados apresentados na figura 5.17 e na tabela 5.13, sobressai a conclusão de que, no final do EILC, houve um reconhecimento evidente do

³⁴⁰ O círculo designa a média e as barras ilustram o desvio padrão

contributo positivo do trabalho na plataforma, em quase todos os aspectos específicos da língua considerados. De facto, verifica-se tanto uma redução dos valores médios observados como uma menor dispersão das repostas em torno da média. Também em termos dos valores da mediana e do primeiro e terceiros quartis, se observa uma redução generalizada do seu valor do meio para o final do EILC. Observe-se que sendo o valor do 3º quartil maioritariamente igual a 2, isso significa que, pelo menos, 75% dos alunos considera que o trabalho na plataforma lhe permitiu melhorar razoavelmente muitos aspectos específicos da língua. Existem apenas três situações em que, no final do EILC, o valor dessa estatística é 3: formação de feminino/masculino, falar adequadamente com qualquer pessoa e escrever textos. Todavia, podemos observar que 3 é também o valor máximo observado e que os valores médios são mais baixos do que a meio do EILC. Tal leva-nos a concluir que também em relação a estes aspectos existe um reconhecimento do contributo positivo do trabalho na plataforma.

A única excepção ao que referimos acima surge nas opiniões expressas sobre o progresso verificado ao nível da escrita de textos. Com efeito, observa-se tanto uma mediana como uma média mais elevada no final do EILC (2,42) relativamente ao valor obtido a meio do EILC (2,37). O facto de se observar, no final do EILC, uma menor variabilidade das respostas, conjugado com a circunstância de nenhum aluno ter assinalado o nível 4, leva-nos a concluir que os alunos participantes no estudo percebem também que as aulas a plataforma contribuíram para alguma progressão ao nível da escrita de textos.

Da análise comparativa das estatísticas apresentadas na tabela 5.13, observa-se ainda que ao nível das expressões idiomáticas existe uma maior dispersão das opiniões (ainda que a média seja inferior) no final do EILC relativamente ao acontece a meio do EILC. O valor máximo observado no final do EILC indica que houve quem assinalasse não ter progredido a este nível, o que se terá reflectido num aumento do valor do desvio padrão. Porém, o facto do valor médio ser de 1,68 leva-nos a dizer que os alunos sentem, em média, um progresso considerável. Salienta-se ainda a existência de situações em que, do primeiro para o segundo momento de autoavaliação, se observa a redução da amplitude

total. É o que acontece relativamente a aspectos como a conjugação de verbos, a formação do feminino/masculino das palavras, a formação do singular/plural das palavras, a construção de textos. O facto dos alunos deixarem de assinalar o último posto da escala, isto é, não melhorei, é pois um bom indicador de progresso a estes níveis.

Tabela 5.13 – Estatísticas relativas às opiniões expressas no fim e a meio do EILC relativamente ao progresso em aspectos específicos da língua portuguesa.

N =19		Min.	Máx.	Q2	Mediana	Q3
Pronúncia	Quest. 3	1	3	2	2	2
	Quest. 2	1	3	2	3	3
Vocabulário	Quest. 3	1	2	1	1	2
	Quest. 2	1	2	1	2	2
Compreensão do significado das palavras	Quest. 3	1	2	1	1	2
	Quest. 2	1	3	1	2	3
Conjugação de verbos	Quest. 3	1	3	1	2	2
	Quest. 2	1	4	1	2	3
Utilização das preposições	Quest. 3	1	3	1	2	2
	Quest. 2	1	3	2	2	3
Formação do feminino/masculino das palavras	Quest. 3	1	3	2	2	3
	Quest.2	1	4	2	2	3
Formação do singular/plural das palavras	Quest.3	1	3	1	2	2
	Quest.2	1	4	2	2	3
Construção de frases	Quest.3	1	3	1	2	2
	Quest. 2	1	4	2	2	3
Falar adequadamente com qualquer pessoa	Quest.3	1	3	2	2	3
	Quest. 2	1	3	2	2	3
Compreender expressões idiomáticas	Quest.3	1	4	1	1	3
	Quest.2	1	3	1	2	3
Falar	Quest. 3	1	3	1	2	2
	Quest.2	2	3	2	2	3
Compreender outros a falar	Quest.3	1	3	1	1	2
	Quest. 2	1	3	1	2	3
Escrever textos	Quest. 3	1	3	2	3	3
	Quest.2	1	4	2	2	3
Ler e compreender textos	Quest.3	1	2	1	1	1
	Quest.2	1	3	1	1	2
Escrever correctamente palavras	Quest.3	1	3	1	2	2
	Quest.2	1	3	2	2	3

Parece-nos assim, pertinente averiguar, através de um teste de hipóteses, se nos aspectos específicos da língua em que existem diferenças mais expressivas nos valores centrais das duas distribuições (a meio e no final do EILC), essas diferenças são estatisticamente significativas. Em função do exposto, vamos fazê-lo para aspectos como a pronúncia, o vocabulário, a compreensão dos significado das palavras, conjugação de verbos, utilização de preposições, formação do singular/plural das palavras, construção de frases, compreensão de expressões idiomáticas, falar, compreensão dos outros a falar, leitura e compreensão de textos e escrita correcta de palavras.

Tal como já referido anteriormente, a nossa opção recai sobre um teste não-paramétrico, assumindo-se um nível de significância de 5%. Estando-se perante uma situação em que se pretende comparar as opiniões dos mesmos sujeitos em dois momentos diferentes: a meio e no fim do EILC, a nossa opção recaiu sobre o teste de Wilcoxon. Este teste incide sobre a comparação dos valores centrais (medianas) de amostras emparelhadas. O que está em causa é saber se o trabalho na plataforma que medeia entre os dois momentos de recolha de dados influencia ou não a opinião dos indivíduos sobre a aprendizagem da língua portuguesa, tendo esta variável sido categorizada em quinze aspectos distintos.

Neste caso, o teste é unilateral, pois admite-se que a frequência do módulo misto só pode favorecer a autoavaliação sobre o progresso no domínio da língua. Ou seja, assumimos, para os vários aspectos do domínio da língua, como hipótese nula que o trabalho na plataforma não teve o efeito desejado, isto é, as opiniões a meio e no final do EILC são idênticas ($H_0: Me_{antes} = Me_{depois}$) e como hipótese alternativa que o trabalho na plataforma teve o efeito desejado ($H_1: Me_{antes} > Me_{depois}$). Tal assunção significa que nos casos em que rejeitemos H_0 podemos assumir que os alunos reconhecem uma melhoria estatisticamente significativa ao nível de significância de 5%.

Na tabela 5.14 sintetizamos os resultados obtidos, com recurso ao SPSS, para cada um dos aspectos específicos do domínio da língua considerados. Nela podemos começar por notar que ‘*negative ranks*’ são superiores aos ‘*positive ranks*’. Ora para

verificar se esses valores são significativos, há que ter em conta o valor da significância exacta unilateral (valor-p).

Da leitura dos resultados apresentados na tabela 5.14 conclui-se que os alunos reconhecem uma melhoria estatisticamente significativa ao nível da utilização de preposições, da formação do singular/plural das palavras, do falar, da leitura e compreensão textos e da escrita correcta de palavras. Salienta-se ainda, que para os restantes aspectos específicos considerados não se pode rejeitar H_0 a este nível de significância, isto é, neste contexto, não existe evidência estatística que permita afirmar que houve desenvolvimento ou não das capacidades consideradas.

Tabela 5.14 – Resultados da aplicação do teste de Wilcoxon para comparar as opiniões, a meio e no final do EILC, dos alunos sobre os seus progressos em aspectos específicos da língua portuguesa.

Aspectos específicos do domínio da língua	Negative Ranks ^a	Positive Ranks ^b	Z ^c	Exact Sig. (1-tailed)	Resultado do teste
Pronúncia	7	2	-1,350	0,123	Aceita-se H_0 : não houve melhoria
Vocabulário	11	2	-2,496	0,011	Rejeita-se H_0 : houve melhoria
Compreensão do significado das palavras	10	1	-2,652	0,004	Rejeita-se H_0 : houve melhoria
Conjugação de verbos	9	3	-1,288	0,112	Aceita-se H_0 : não houve melhoria
Utilização das preposições	8	4	-1,859	0,034	Rejeita-se H_0 : houve melhoria
Formação do singular/plural das palavras	10	2	-2,392	0,011	Rejeita-se H_0 : houve melhoria
Construção de frases	10	5	-1,476	0,088	Aceita-se H_0 : não houve melhoria
Compreender expressões idiomáticas	8	4	-1,222	0,146	Aceita-se H_0 : não houve melhoria
Falar	9	1	-2,495	0,008	Rejeita-se H_0 : houve melhoria
Compreender outros a falar	6	3	-1,473	0,088	Aceita-se H_0 : não houve melhoria
Ler e compreender textos	5	0	-2,121	0,031	Rejeita-se H_0 : houve melhoria
Escrever correctamente palavras	8	2	-1,999	0,036	Rejeita-se H_0 : houve melhoria

^a. Opinião a meio do EILC < Opinião no final do EILC

^b. Opinião a meio do EILC > Opinião no final do EILC

^c. Baseado nos *positive ranks*.

A terceira parte do questionário 3 era sobre a **opinião** dos alunos da amostra **em relação à utilização da plataforma** no módulo misto e em relação às **aulas** nela introduzidas. Constituída por dezanove questões, esta segunda parte permitiu-nos avaliar vinte variáveis, conforme enumerámos na tabela 5.10.

Parte 3, questão 1 – Considera útil a utilização da plataforma no curso?

Parte 3, questão 2 – Grau de dificuldade de realização de uma aula na plataforma e grau de dificuldade de utilização da plataforma

As duas primeiras **questões** desta terceira parte do questionário, a **1** e a **2**, permitiram-nos medir três variáveis relativas à opinião dos alunos da amostra sobre o **trabalho na plataforma**: a utilidade/pertinência da utilização da plataforma no curso, o grau de facilidade de realização de uma aula na plataforma e o grau de facilidade de utilização da plataforma.

Dos vinte alunos que responderam à **questão 1**, dezanove, numa percentagem de 95%, consideraram útil a utilização de uma plataforma durante o curso de língua portuguesa, sendo que apenas um indivíduo respondeu negativamente a esta questão. Quando antes responderam no questionário 2 à mesma pergunta (5 [2]), 94,7% tinham também respondido afirmativamente e 1 negativamente. Como acabamos de ver, inquiridos a meio do EILC e após a sua conclusão sobre a utilidade do uso da plataforma, uma grande percentagem de participantes no estudo respondeu positivamente.

Na **questão 2**, pretendia-se recolher opinião sobre o grau de dificuldade de “fazer uma aula na plataforma” e de “utilizar a plataforma”. No que respeita ao primeiro aspecto, dezoito alunos (90%) consideraram ‘fácil’ fazer uma aula na plataforma e os restantes 10% assinalaram que tinha um grau de dificuldade médio, ou seja, que ‘nem era fácil nem difícil’.

Quanto ao grau de dificuldade de utilização da plataforma, há que começar por destacar que seis dos inquiridos não responderam, o que representa uma abstenção de

30%. Salienta-se ainda que doze alunos (60%) assinalaram a facilidade de utilização da plataforma e que os dois alunos restantes (10%) foram de opinião que essa utilização ‘não é fácil’, ‘nem difícil’. O aspecto mais saliente destes dados é o facto de um número elevado de alunos não manifestar a sua opinião.

A análise global destes resultados parece permitir-nos concluir que a esmagadora maioria dos alunos da amostra considera útil a utilização da plataforma, que a esmagadora maioria considera fácil fazer uma aula na mesma, que mais de metade dos indivíduos consideram fácil a utilização da plataforma e que uma percentagem significativa aparenta ter algumas reservas em relação a este último aspecto. Ficamos bastante satisfeitos com as três primeiras conclusões, todavia, a última parece alertar-nos para a necessidade de reavaliarmos a plataforma usada e o modo de nela navegar, pois que, aparentemente, levanta alguns problemas de utilização a alguns alunos. A questão 2 da terceira parte do questionário avalia duas variáveis, a facilidade/dificuldade em fazer uma aula na plataforma e o grau de dificuldade de utilização desta última. Não nos parece que os seis alunos que não responderam à parte da pergunta sobre o grau de dificuldade de utilização da plataforma não tenham compreendido que a pergunta avaliava dois aspectos diferentes, porque no questionário sublinhámos a negrito as duas palavras-chave, ‘aula’ e ‘plataforma’, havendo três opções para cada uma delas; no entanto, é estranho que nos questionários 2 e 3 tenha havido, respectivamente, 5 e 6 indivíduos que não assinalaram nenhuma opção em relação à plataforma. Pensamos que ou os alunos não se aperceberam que estavam em avaliação duas variáveis (assim, talvez fosse aconselhável em questionários futuros evitar avaliar duas variáveis numa só questão) ou, por qualquer razão que nos escapa, simplesmente não quiseram assinalar nenhuma opção, ainda que as três cubram, cremos nós, todas as possibilidades.

Parte 3, questão 3 – Tendo em conta a sua necessidade de aprender português, como avalia a estrutura de cada aula da plataforma?

Consideraram a estrutura das aulas ‘adequada’ 50% dos indivíduos (dez), ‘bastante adequada’ 45% (nove) e ‘muito adequada’ 5% (um), não havendo nenhum indivíduo que a tivesse considerado pouco adequada ou que não tivesse formulado uma opinião em relação a este aspecto.

No diagrama de barras e erros abaixo representado (Figura 5.18) podemos observar que os rapazes assumiram uma atitude mais homogénea, mas também mais crítica relativamente à estrutura das aulas da plataforma relativamente às raparigas. Em termos percentuais, verifica-se que 75% das raparigas avaliou a estrutura da plataforma como ‘muito adequada’ ou ‘bastante adequada’, enquanto que nos rapazes essa percentagem é de apenas 50%.

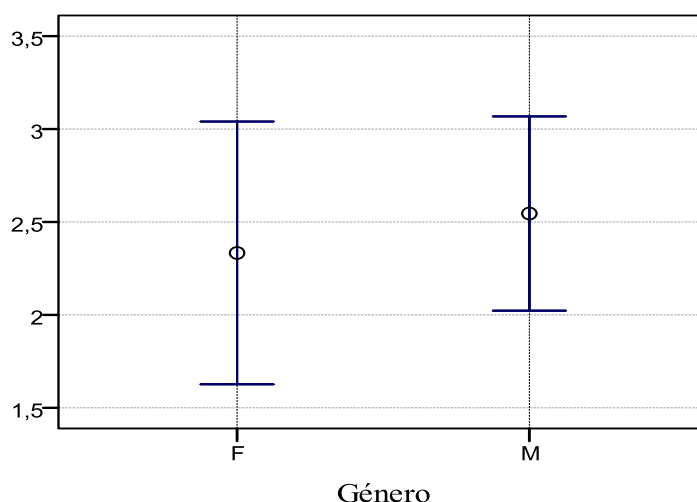


Figura 5.18 – Gráficos de barra e erros³⁴¹ comparativos da variação das opiniões expressas por rapazes e raparigas relativamente à avaliação da estrutura das aulas da plataforma.
(1 = muito adequada; 2 = bastante adequada; 3 = adequada; 4 = pouco adequada)

³⁴¹ O círculo designa a média e as barras ilustram o desvio padrão

As respostas dos alunos parecem autorizar-nos a deduzir que a estrutura das aulas do módulo misto que propomos é adequada e, até, bastante adequada, podendo, no entanto, ainda ser melhorada para que a totalidade dos alunos a classifique como perfeita.

Parte 3, questão 4 – Gostaria que cada aula da plataforma tivesse...

Parte 3, questão 5 – Gostaria que cada aula da plataforma não tivesse...

As respostas às duas **questões** seguintes, a **4** e a **5**, mostraram os **materiais** que os alunos gostariam de encontrar em cada aula da plataforma e os que não gostariam de encontrar. De um conjunto de dez materiais diferentes pedimos aos alunos que assinalassem aqueles de que mais **gostavam** e que assinalassem aqueles de que **não gostavam**. Na figura 5.19 podemos observar os dados obtidos em relação a estas duas variáveis.

Da observação destes dados, verificamos que a coluna do ‘sim’ regista, regra geral, maior número de ocorrências do que a coluna do ‘não’. Verificamos, também, que determinados materiais de que os alunos disseram gostar registam um elevado número de ocorrências, sendo esse o caso, por exemplo, de os materiais áudio, os dicionários, os exercícios práticos, os documentos para ler e o conjugador. Verificamos, ainda, que os materiais de que um maior número de alunos disse não gostar são, de forma destacada, os textos para escrever e as gramáticas.

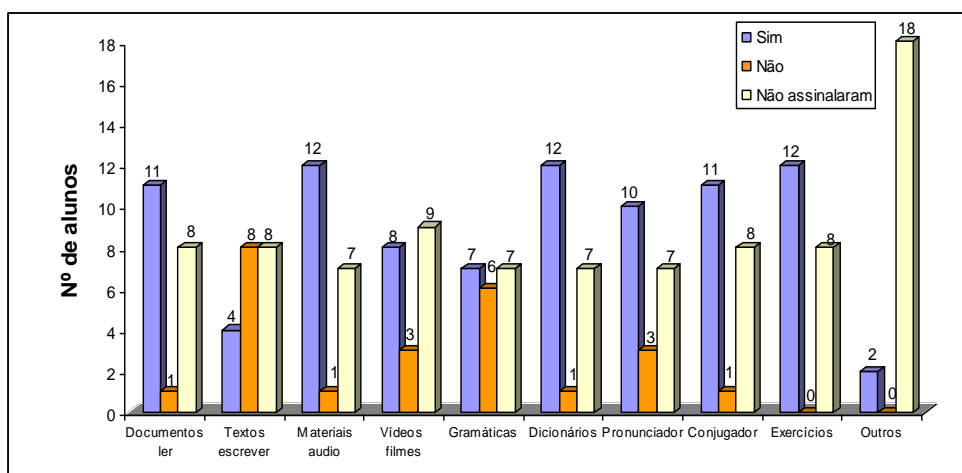


Figura 5.19 – Materiais que os alunos mais gostariam e menos gostariam que cada aula tivesse.

O facto de os alunos terem escolhido como materiais preferidos ou como materiais dispensáveis as chamadas obras, ou materiais, de referência, tais como, gramáticas, dicionários, pronunciador e conjugador, causa-nos alguma perplexidade. Estes materiais de referência, pela sua própria natureza estrutural, são materiais de consulta ocasional, quando o utilizador tem uma dúvida ou quando quer procurar uma informação que desconhece, neste caso, sobre um conteúdo linguístico, o significado/ortografia de uma palavra, a pronúncia padrão de um vocábulo ou a conjugação de um determinado tempo verbal. Foi assim que, respeitando as suas características e as suas funções, disponibilizámos aos alunos no Quadro da plataforma os endereços destes materiais e que, nalgumas actividades de algumas aulas, os aconselhámos a consultarem estas obras, para esclarecerem dúvidas ou para procurarem uma informação. Não compreendemos, pois, como é que alguns alunos lhes concederam tão grande importância e como é que os elegeram como materiais preferenciais ou dispensáveis. Na nossa opinião, na aprendizagem de uma língua estrangeira, nem estes materiais podem ser de uso exclusivo – sob pena de a aprendizagem se tornar artificial, ignorando as situações autênticas de comunicação – nem podem ser completamente ignorados – sob pena de a aprendizagem se tornar inteiramente intuitiva e sem confirmação de regras.

Se compararmos os resultados relativos a este aspecto obtidos no final do EILC (Figura 5.19) com os obtidos a meio do mesmo (Figura 5.3), verificamos que houve uma evolução, no sentido de alguns materiais irem ganhando mais adeptos à medida que o trabalho na plataforma prosseguia, como é o caso dos materiais áudio, dos exercícios práticos, dos documentos para ler, do conjugador, do pronunciador, dos pequenos vídeos/filmes e das gramáticas. Dois alunos referiram que gostariam de ter nas aulas da plataforma outros materiais e, curiosamente, indicaram o mesmo, que era ter pequenos vídeos/filmes legendados.

Ora, da análise destes resultados parece-nos que podemos deduzir várias conclusões. Primeiro, tendo em conta as ocorrências da coluna do ‘sim’, globalmente, parece-nos que os alunos gostaram dos materiais usados nas aulas do módulo misto, distribuídas através da plataforma. Segundo, tendo em conta os materiais preferidos mais assinalados e tendo em conta que haverá sempre materiais de que determinados alunos gostam e de que determinados alunos não gostam, parece-nos que num módulo

misto de um curso de línguas não poderão faltar materiais áudio, documentos para ler, pequenos vídeos/filmes, exercícios práticos e material de referência e de consulta pontual, como dicionários, conjugador, pronunciador e gramáticas. Terceiro, tendo em conta a sugestão de dois indivíduos, parece-nos que os vídeos/pequenos filmes ou mesmo as longas-metragens falados numa língua em aprendizagem deveriam sempre ser legendados para facilitar a compreensão do discurso. Aliás, os alunos, tendo assistido a uma longa-metragem³⁴² portuguesa durante o terceiro módulo do curso, o módulo de aprendizagem informal, já nessa altura comentaram connosco que tinham gostado muito do filme mas que tinham tido muita dificuldade em compreender e sugeriram que em futuros cursos apenas se passassem filmes legendados³⁴³.

Parte 3, questão 6 – Grau de complexidade das actividades das aulas da plataforma.

Parte 3, questão 7 – Número de actividades das aulas da plataforma.

Parte 3, questão 8 – Adequação das actividades das aulas da plataforma.

As **questões 6, 7 e 8** permitiram-nos medir as variáveis relativas às opiniões dos alunos da amostra sobre o grau de **complexidade**, o **número** e a **adequação**, respectivamente, das **actividades** das aulas inseridas na plataforma.

Para uma primeira percepção sobre as opiniões expressas pelos alunos relativamente à variável **complexidade das actividades**, começamos por analisar, a partir de uma sua representação gráfica (Figura 5.20), os dados recolhidos no questionário 3.

Observando os dados patentes na figura 5.20, verificamos que apenas uma percentagem residual de alunos considerou a complexidade das actividades desadequada (5% considerou-as ‘muito simples’ e 5% considerou-as ‘complexas’) ao nível do curso,

³⁴² Título original: *Capitães de Abril*, género: drama, tempo de duração: 124 minutos, ano de lançamento (Portugal): 2000, site oficial: www.capitãesdeabril.com, estúdio: Instituto Português de Arte Cinematográfica e Audiovisual/JBA Productions/Mutante Filmes/Alia Film/RTP, direcção: Maria de Medeiros, produção: Javier Castro, Concha Díaz e Ricardo Evole, música: António Vitorino D'Almeida, direcção de fotografia: Michel Abramowicz.

³⁴³ Consultar no anexo 11 (pasta ‘Registos de observação participante’), o anexo 11-02-2009, onde registámos estes dados.

tendo a larga maioria (90%) considerado que as mesmas têm uma complexidade adequada (‘acessíveis’ ou ‘simples’) aos objectivos do EILC.

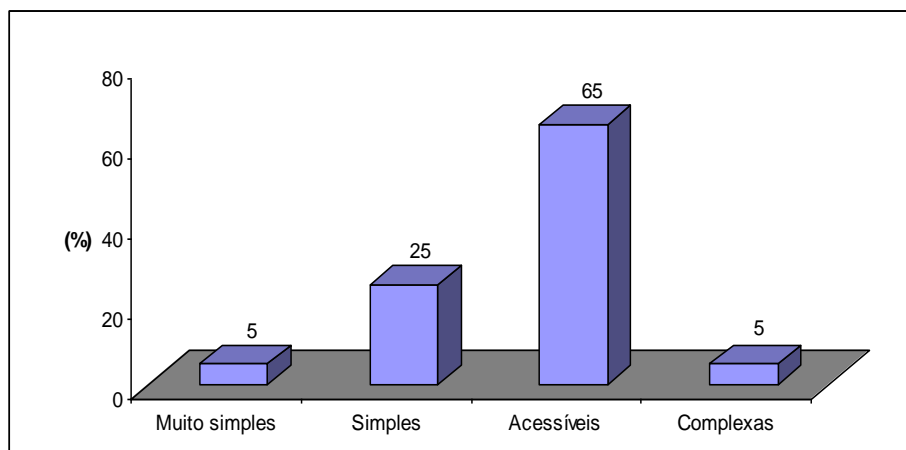


Figura 5.20 – Opiniões dos alunos sobre a **complexidade** das aulas.

Os dados apresentados nas figuras 5.21 e 5.22 permitem-nos fazer uma análise comparativa por sexo e por nacionalidade no que respeita à autoavaliação do grau de complexidade das actividades das aulas da plataforma.

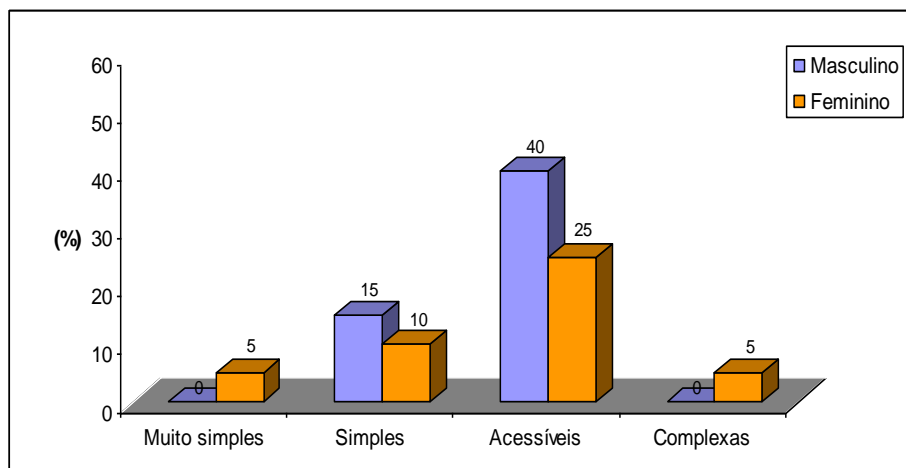


Figura 5.21 – Opiniões, por sexo, sobre a complexidade das actividades das aulas da plataforma.

Relativamente aos dados por sexo (Figura 5.21), podemos observar uma maior homogeneidade nas opiniões expressas pelas raparigas e que estas avaliaram, maioritariamente, como ‘acessível’ o grau de complexidade das actividades da plataforma. Embora essa seja também a opinião predominante entre os rapazes, destaca-se a existência de sujeitos que se situam nos quatro primeiros níveis da escala considerada nesta variável, isto é, que avaliaram o grau de complexidade das actividades da plataforma desde ‘muito simples’ a ‘complexas’.

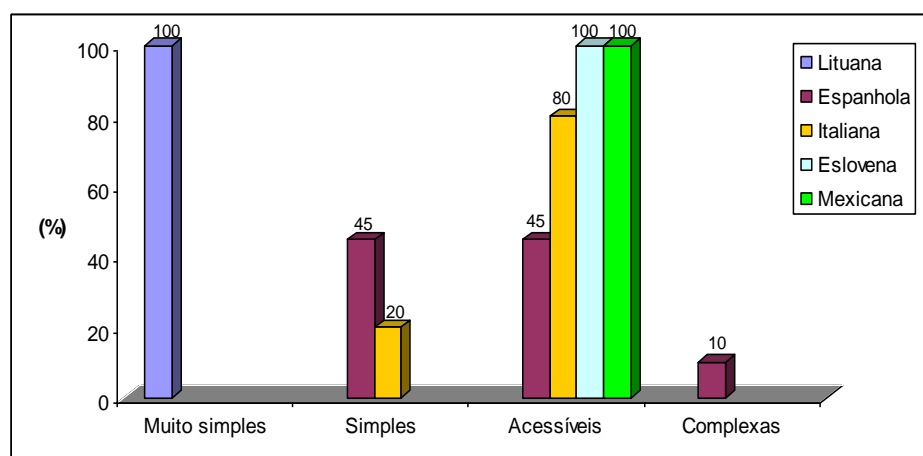


Figura 5.22 – Opiniões, por nacionalidade, sobre a complexidade das actividades das aulas da plataforma.

Já no que respeita, à distribuição dos dados por nacionalidade (Figura 5.22), verifica-se uma maior homogeneidade das opiniões expressas pelos alunos italianos relativamente aos de nacionalidade espanhola. De facto, 80% dos alunos italianos avaliou o grau de complexidade das actividades como ‘acessível’ e os restantes 20% como ‘simples’, enquanto que no grupo de alunos espanhóis, 14,3% as avaliou como ‘complexas’, distribuindo-se os restantes em igual percentagem (42,9%) pelos níveis ‘simples’ e ‘acessível’. É de referir ainda que o aluno lituano considerou o grau de complexidade das tarefas como ‘muito simples’, enquanto que os dois alunos de nacionalidade eslovena e mexicana as consideraram ‘acessíveis’. Ao analisar estes dados, surpreende-nos o facto de 14,3% dos alunos espanhóis ter considerado as

actividades complexas, pois, como já dissemos atrás no capítulo 4, todos os alunos espanhóis viveram em Portugal durante o semestre anterior, portanto, para eles, que já tinham feito um período largo de imersão na língua portuguesa, estas actividades não deveriam ser mais complexas do que para os alunos italianos, todos eles acabados de chegar a Portugal.

Relativamente ao **número de actividades** das aulas da plataforma (Figura 5.23), destaca-se que, no final do EILC, três dos alunos não manifestaram a sua opinião relativamente a este aspecto, três consideraram esse número excessivo e os restantes, consideraram-nas em número suficiente. Apesar de 20% dos alunos não expressarem a sua opinião, destaca-se o facto de a maioria dos alunos que se manifestaram (76,5%) considerar suficiente o número de actividades das aulas da plataforma. Tal é um indicador importante para o nosso estudo.

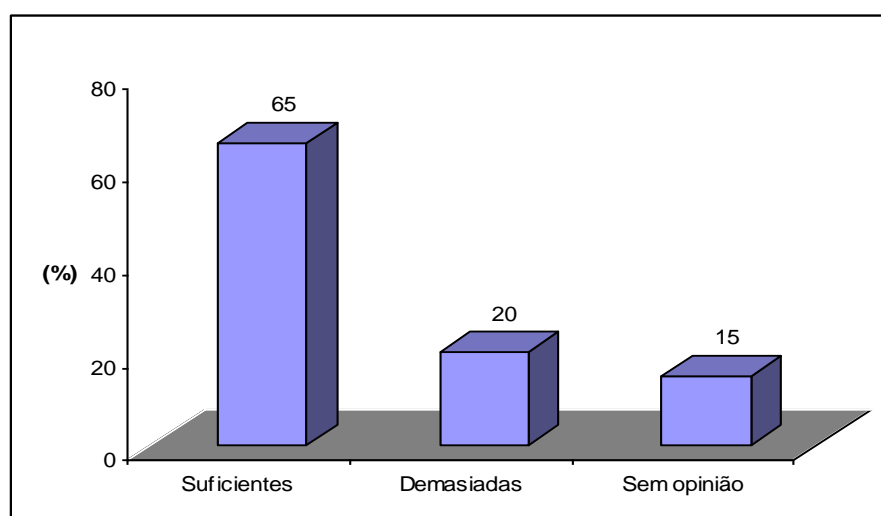


Figura 5.23 – Opiniões manifestadas no questionário 3 relativamente ao **número** de actividades das aulas da plataforma.

Se compararmos os dados obtidos no questionário 3 com os obtidos no questionário 2 (representados graficamente atrás na figura 5.6), verificamos que ocorreram algumas mudanças de opinião. Observa-se, por exemplo, que os dois alunos que, no questionário 2, tinham considerado ‘insuficiente’ o número de actividades das

aulas na plataforma mudam no final do curso a sua opinião para ‘suficiente’; que dos alunos que, inicialmente, tinham considerado o número de actividades como ‘suficientes’, três não manifestaram a sua opinião e um considerou o número de actividades ‘excessivo’; de entre os três alunos que, inicialmente, tinham considerado o número de actividades ‘excessivo’, dois mantiveram essa opinião. Em suma, verifica-se o aumento da percentagem de alunos sem opinião sobre este aspecto, os alunos que tinham considerado insuficiente o número de aulas passaram a considerar esse número suficiente e verifica-se um ligeiro aumento na percentagem de alunos que consideraram suficiente o número das actividades das aulas da plataforma.

Os alunos foram também inquiridos sobre a **adequação das actividades** das aulas da plataforma. Os dados recolhidos no final do curso (Figura 5.24) mostram que cerca de 80% dos alunos as consideraram como ‘adequadas’ e os restantes 20% como ‘muito adequadas’.

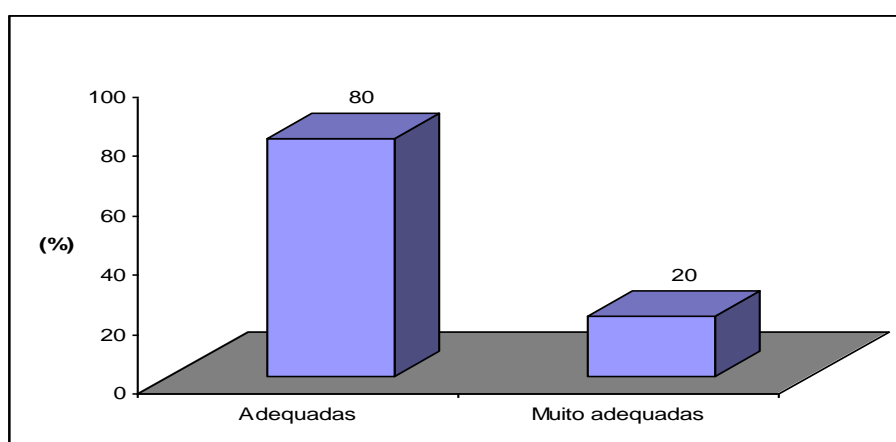


Figura 5.24 – Opiniões no final do EILC sobre a **adequação** das actividades das aulas da plataforma.

Uma análise comparativa destes resultados com os obtidos no questionário 2 (representados graficamente atrás na figura 5.7) revela a ocorrência de algumas mudanças de opinião no final do EILC, no sentido de uma maior valorização da adequação das actividades realizadas.

Em suma, parece-nos poder afirmar que os dados sustentam a conclusão de que a avaliação das actividades das aulas da plataforma é muito satisfatória, pois a grande maioria dos alunos da amostra continuou a considerar as actividades das aulas da plataforma ‘acessíveis’ ou ‘simples’ (90%), ‘suficientes’ (65%) e ‘adequadas’ ou ‘muito adequadas’ (100%), o que nos parece ser uma avaliação muito positiva desta componente. No entanto, é de salientar que 20% dos alunos afirmaram que cada aula continha ‘demasiadas’ actividades e apenas 20% dos alunos as consideraram ‘muito adequadas’. Como já dissemos atrás, quando reflectimos sobre os dados obtidos relativamente a estes aspectos no questionário 2 (figuras 5.6 e 5.7), por um lado, achamos que talvez os alunos não tenham compreendido que não era obrigatório fazer todas as actividades propostas para cada aula e que é normal cada um ter um ritmo diferenciado; por outro lado, continuamos a achar que a análise das respostas dos alunos à pergunta 18 deste questionário, relativa a sugestões de melhoramento das aulas da plataforma, nos esclarecerá porque é que uma percentagem tão elevada de alunos diz ter achado apenas ‘adequadas’ as actividades.

Parte 3, questão 9 – O que pensa dos materiais das aulas da plataforma?

As respostas obtidas para a **questão 9** permitiram-nos avaliar de novo, agora de forma mais exaustiva, a opinião da amostra em relação aos **materiais** usados nas aulas da plataforma. Os resultados obtidos são patentes na tabela 5.15 e no respectivo diagrama de barras e erros, apresentado na figura 5.25.

Na análise destes dados começamos por ressaltar que, de acordo com a escala adoptada, quanto mais baixo é o valor médio tanto mais positiva é apreciação que os alunos fazem do material em questão. Ao observarmos os dados obtidos (Tabela 5.15), constatamos que, à semelhança do que já acontecia quando a meio do curso passámos o questionário 2, os alunos da amostra têm gostos diferentes em relação aos materiais e que repartem as suas preferências de modo desigual, o que talvez signifique que muito poucos alunos não gostaram, verdadeiramente, de um material ou de outro.

Tabela 5.15 – Estatísticas relativas às preferências dos alunos relativamente aos materiais das aulas da plataforma.

(1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco, sem opinião)

Materiais	N	Min.	Max.	Média	Desvio Padrão
conjugador	18	1	4	1,56	0,984
textos áudio	20	1	4	1,70	0,865
textos cultura	19	1	3	1,89	0,937
textos actualidade	18	1	3	1,94	0,873
jogos lexicais	20	1	4	1,95	0,945
vídeos	20	1	4	2,05	1,146
pronunciador	18	1	4	2,06	1,110
textos falar	19	1	3	2,11	0,737
dicionário <i>online</i>	18	1	4	2,11	0,900
exercícios práticos	20	1	4	2,20	0,951
textos ler	20	1	4	2,25	0,851
fichas informativas	20	1	4	2,35	0,933
gramática <i>online</i>	19	1	4	2,37	1,116
textos ordenar	19	1	4	2,37	0,895
frases escrever	18	1	4	2,61	0,778

Observa-se ainda que todos os valores médios são inferiores a 3 e que os respectivos valores do desvio padrão são de um modo geral próximos. Somos assim levadas a afirmar que os alunos gostaram de todos os materiais com que trabalharam nas aulas da plataforma. O conjugador destaca-se claramente como sendo um material de que alunos gostaram muito. Com valores médios entre 1 ('gosto muito') e 2 ('gosto bastante') e dispersões próximas encontram-se materiais como: jogos lexicais, textos áudio, pronunciador, vídeo, textos sobre cultura portuguesa e textos sobre a actualidade. Refira-se ainda uma relativa homogeneidade das opiniões sobre os textos para ler, os

textos para ler e falar e frases ou textos para escrever (este último com o valor médio observado mais elevado).

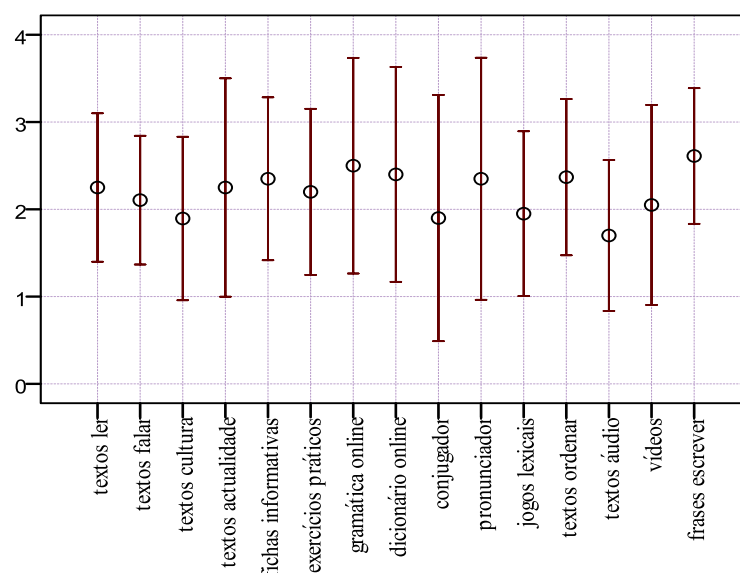


Figura 5.25 – Diagrama de barras e erros relativo às preferências dos alunos relativamente aos materiais das aulas da plataforma.

(1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco)

Ainda com valores médios inferiores a 2 ('gosto bastante') destacam-se os textos áudio, os textos sobre cultura portuguesa e os textos sobre a actualidade. Os vídeos surgem neste conjunto de dados como o material que, sendo apreciado pelos alunos, reúne uma menor homogeneidade de opiniões. Com o valor médio mais elevados e, portanto, menos apreciados, surgem as frases ou textos para escrever, logo seguidas das fichas informativas de gramática. Parece-nos, pois, poder concluir que, na generalidade, os materiais das aulas da plataforma que oferecemos foram do agrado da grande maioria dos alunos da amostra.

Achámos interessante verificar se existem diferenças na apreciação de cada um dos materiais realizada por rapazes e raparigas. A análise comparativa dos diagramas de barras e erros apresentados na figura 5.26 permite notar que as raparigas tendem a fazer, em média, uma apreciação mais positiva dos materiais da plataforma do que os rapazes.

Surgem como excepções, as opiniões relativas a ‘textos para ler e para falar’, ‘fichas informativas de gramática’, ‘gramáticas online’, ‘dicionários online’ e ‘textos sobre a actualidade’.

Para averiguar se essas diferenças são estatisticamente significativas aplicámos um teste não-paramétrico, assumindo como hipótese nula que, para cada um dos materiais listados, as opiniões expressas são idênticas para rapazes e raparigas e como hipótese alternativa que essas opiniões são diferentes. Em função das considerações estabelecidas no capítulo da metodologia, recorreremos ao teste de Mann-Whitney para testar cada uma das hipóteses. Neste caso o teste é bilateral e, como tal, para verificar se as diferenças entre os dois grupos são significativas temos de comparar a significância exacta bilateral, obtida com recurso ao SPSS, com o nível de significância de 5% que assumimos. Os resultados obtidos (Anexo 21) não nos permitem rejeitar a hipótese nula, pelo que concluímos que as opiniões não diferem relativamente ao sexo.

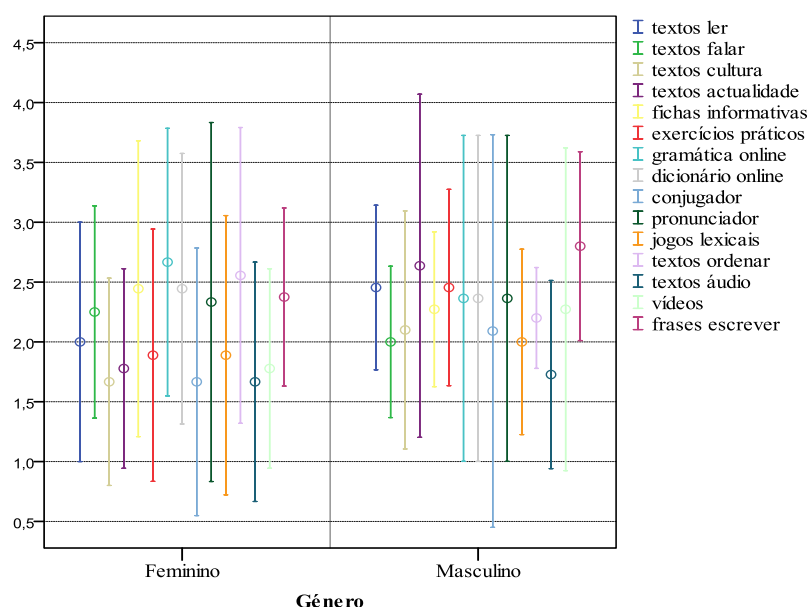


Figura 5.26 – Diagrama de barras e erros relativo às preferências de rapazes e raparigas relativamente aos materiais das aulas da plataforma.
(1 = gosto muito, 2 = gosto bastante, 3 = gosto, 4 = gosto pouco)

Verificamos que é possível estabelecer um padrão dos materiais preferidos pelos alunos da amostra, que assinalaram como os materiais de que gostam mais, materiais áudio, pequenos vídeos / filmes, documentos para ler e para falar, textos sobre cultura portuguesa, textos para ordenar, exercícios práticos, jogos lexicais e material de referência e de consulta pontual, como dicionários, conjugador, pronunciador e gramáticas. Estes resultados estão aliás de acordo com as conclusões que estabelecemos anteriormente quando analisámos os dados que obtivemos através das questões 4 e 5 do questionário 3. Assim, na nossa opinião, estes materiais deveriam, pois, ser materiais recorrentes em módulos mistos de um curso de línguas.

Parte 3, questão 10 – Encontrou nas aulas da plataforma vocabulário relacionado com a sua área de formação?

Parte 3, questão 11 – Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a cultura portuguesa?

Parte 3, questão 11.1 – Considero que passei a conhecer melhor...

Parte 3, questão 12 – Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a geografia de Portugal?

As **questões 10, 11, 11.1 e 12** do questionário 3 permitiram-nos medir variáveis relativas ao **conteúdo dos materiais** usados nas aulas da plataforma.

As respostas à **questão 10** permitiram avaliar a opinião dos alunos da amostra relativamente à presença de **vocabulário** específico da área de formação de cada um. Como podemos observar, por comparação dos sectogramas apresentados na figura 5.27, os resultados obtidos no final do EILC mostram que houve uma ligeira melhoria relativamente à apreciação realizada a meio do curso. Destaca-se que, no final do EILC, 50% dos alunos referiram não terem encontrado vocabulário da sua área de formação e ainda que 5% dos alunos não respondeu a esta questão.

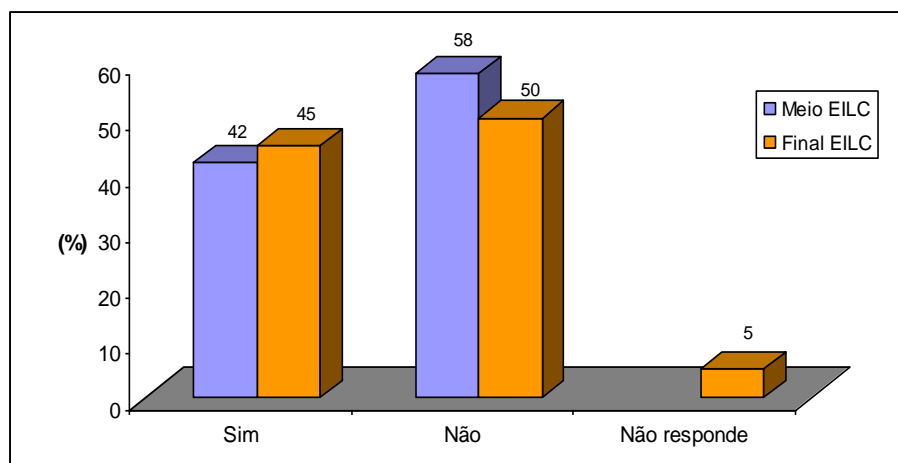


Figura 5.27 – Dados relativos à presença de vocabulário específico da área de formação de cada um dos alunos da amostra no final e a meio do EILC.

Quando nos debruçámos sobre os resultados obtidos para esta variável no questionário 2, explicámos que, com excepção da área de Direito, havia nas aulas da plataforma materiais com vocabulário específico de praticamente todas as áreas de formação dos alunos da amostra e que pensávamos que o que poderia ter acontecido era que os alunos ainda não teriam tido oportunidade de navegar pelas aulas onde o poderiam encontrar. Agora, em análise retrospectiva, perante os dados obtidos no questionário aplicado no final do EILC e perante a impossibilidade de sabermos quais as aulas em que os alunos trabalharam para além das aulas recomendadas que sugerimos durante o módulo misto, parece-nos que uma forma de ter ultrapassado este problema teria sido, no primeiro dia, recolher dados sobre as áreas de formação inicial de todos os alunos, fazer de imediato o tratamento dos dados e fornecer a cada aluno a lista das aulas em que poderia encontrar vocabulário relativo à sua área.

As **questões 11 e 11.1** questionavam os alunos sobre se tinham encontrado nas aulas da plataforma **informação** sobre **cultura portuguesa** e sobre quais os aspectos específicos que tinham ficado a conhecer melhor. Uma vez que a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente à questão 11, apresentamos sob a forma de gráfico de barras (Figura 5.28) as respostas obtidas na questão seguinte, a 11.1.

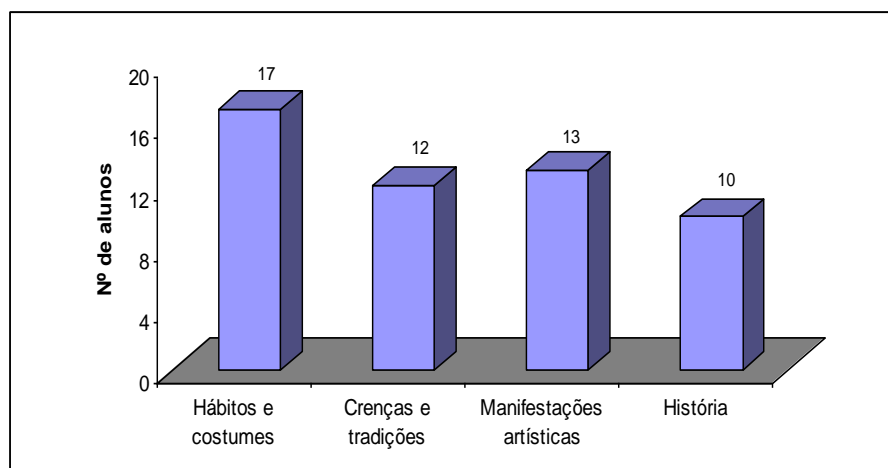


Figura 5.28 – Autoavaliação dos aspectos da cultura portuguesa que os alunos passaram a conhecer melhor através das aulas da plataforma.

A análise dos dados permite-nos concluir que as aulas da plataforma facultaram a todos os alunos a possibilidade de estes encontrarem informações relativas à cultura portuguesa e permitiram que a grande maioria deles ficasse a conhecer melhor as crenças e tradições, as manifestações artísticas e os hábitos e costumes do povo que os acolheu.

Comparativamente aos dados obtidos para as mesmas questões 17 e 17.1 do questionário 2 (Tabela 5.7), pode-se observar, através do gráfico apresentado na figura 5.29, que o trabalho continuado na plataforma proporcionou uma maior percepção e conhecimento de vários aspectos da cultura portuguesa, nomeadamente de hábitos e costumes, das crenças e tradições e de diversas manifestações artísticas.

Quando no capítulo 4 analisámos os resultados da questão 6 da parte 1, do questionário 1, sobre as razões pelas quais os alunos da amostra estavam a frequentar o EILC, verificámos que a que teve um maior número de ocorrências, escolhida por 71,4% dos respondentes, foi ‘quero conhecer a cultura portuguesa’ (Tabela 4.9). Já nessa altura referimos que, face aos resultados obtidos, nos parecia óbvio que a componente cultural deveria ter um peso importante na organização de EILCs; agora, face aos resultados obtidos nos questionários 2 e 3, pensamos poder afirmar que o módulo misto poderá desempenhar um papel importante no desenvolvimento da competência intercultural dos alunos que frequentam estes cursos.

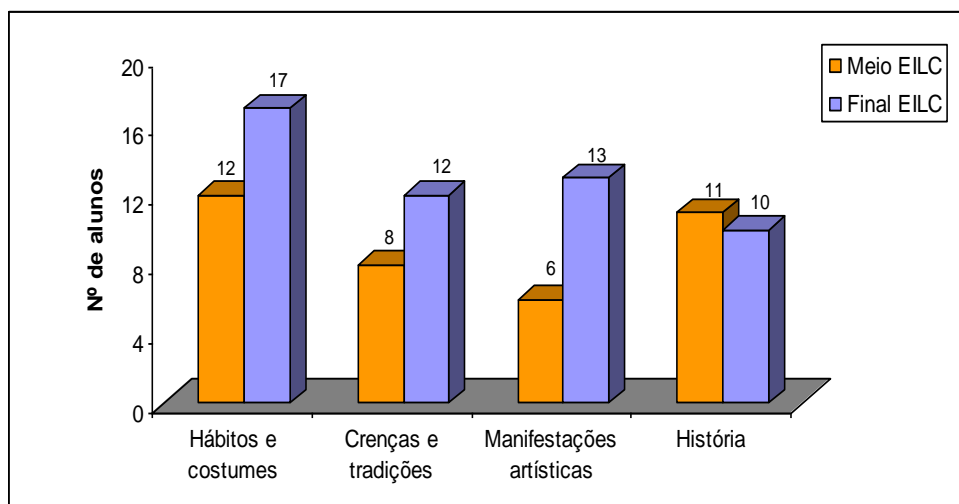


Figura 5.29 – Comparação dos dados obtidos a meio e no final do curso relativamente a informações encontradas nas aulas da plataforma sobre cultura portuguesa.

Questionados, através da **questão 12**, sobre a presença, nas aulas do módulo misto, de informação em relação à **geografia** de Portugal, todos os alunos, tal como já tinha acontecido quando responderam à mesma pergunta a meio do curso, responderam afirmativamente, o que demonstra que, também em relação a este aspecto, o módulo misto tem potencialidades para os ajudar a melhorar os seus conhecimentos.

Parte 3, questão 13 – Sente que a utilização de uma plataforma motiva para a aprendizagem das línguas?

Parte 3, questão 14 – Sente que as aulas da plataforma complementam as aulas do período da manhã?

Parte 3, questão 15 – No período da tarde, gostaria de ter aulas iguais às aulas do período da manhã (clássicas)?

As três **questões** seguintes deste último questionário, as **13, 14 e 15**, permitiram-nos avaliar a opinião dos alunos relativamente à utilização da plataforma num curso intensivo de língua.

À **questão 13**, na qual os alunos eram directamente questionados sobre se sentiam que a utilização de uma **plataforma** motivava para a aprendizagem das línguas, um aluno não respondeu, dezassete alunos responderam ‘sim’ e dois responderam ‘sim, muito’. Como vemos, praticamente a totalidade dos alunos da amostra, numa percentagem de 95%, considera a utilização da plataforma num curso de intensivo de línguas motivante ou muito **motivante**.

Questionados na **questão 14** se sentiam que as **aulas do módulo misto** distribuído através da plataforma **complementavam** as aulas do módulo inteiramente presencial, a totalidade dos alunos respondeu afirmativamente, o que nos parece muito positivo, sobretudo porque a meio do EILC dois destes alunos tinham respondido negativamente. Como já explicámos no capítulo 2, um dos objectivos do módulo misto é, complementar as aulas do módulo inteiramente presencial, fornecendo aos alunos materiais, actividades e vocabulário complementares sobre o mesmo tema, novos exercícios de aplicação dos conteúdos gramaticais trabalhados durante a manhã, novos conteúdos gramaticais afins e materiais áudio e/ou vídeo que lhes permitam ouvir portugueses a comunicarem entre si, para que os mesmos alunos continuem a desenvolver algumas das competências linguísticas trabalhadas durante o período da manhã.

À **questão 15**, na qual os alunos eram questionados sobre **se gostariam de ter, no período da tarde (módulo misto), aulas iguais às do período da manhã (módulo inteiramente presencial)**, quatro alunos responderam que sim e dezasseis disseram que não, numa percentagem de 20% e 80%, respectivamente. A análise dos dados relativos a esta questão revela que a grande maioria dos alunos da amostra, 80%, estão satisfeitos com as aulas do módulo misto e, por isso, não gostariam de ter, na parte da tarde, aulas iguais às do módulo inteiramente presencial. Pensamos que a percentagem de 20% de alunos que disse o contrário poderá ter um estilo de aprendizagem (Gil, 2003: p.224-227) mais tendencialmente reflexivo (não são pessoas que se adaptam facilmente a situações novas de aprendizagem ou a circunstâncias desconhecidas, preferindo aulas tradicionais), analítico (têm dificuldades em relacionar informações entre si e

difícilmente transferem a informação vista para outras situações, necessitando que seja o professor a fazê-lo), dedutivo (gostam de primeiro dominar a regra, ensinada pelo docente, e depois aplicá-la a casos concretos), dependente (necessitam de alguém que controle e que tome as decisões relativas à sua aprendizagem, não gostam de decidir eles próprios o que vão fazer e que competência vão trabalhar), cooperativo (gostam de trabalhar em grupo e não gostam de trabalhar sozinhos) e racional (preferem textos informativos e explicativos a textos autênticos ou ficcionais, preferem a informação organizada e perdem-se quando ela se lhes apresenta em estado bruto, sem a mediação do professor), por isso não aprecia muito as aulas do módulo misto e preferia ter aulas iguais às da manhã.

Na **questão 15** pedimos, ainda, aos alunos que **justificassem** as respostas que deram. Porém, não vamos apresentar neste momento as justificações dadas pelos respondentes para esta questão, pois que, como já dissemos atrás, no final do ponto 5.1, abrimos neste capítulo uma secção, o ponto 5.3, onde vamos analisar comparativamente os dados obtidos para as questões abertas que se repetem no questionário 2 e no questionário 3 e que são as que constam na tabela 5.16.

Tabela 5.16 – Conjunto das perguntas abertas que se repetem nos questionários 2 e 3.

Conjunto das perguntas abertas iguais em ambos os questionários	
Questionário 2	Questionário 3
Justificação da pergunta 21	Justificação da pergunta 15, parte 3
Perguntas 22, 23 e 24	Perguntas 16, 17 e 18, parte 3

Sendo assim, passamos de imediato à organização, apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos para as **três perguntas da parte 4 do questionário 3**, as últimas, sobre os **aspectos** mais **positivos**, mais **negativos** e **sugestões de melhoramento** do EILC que frequentaram (Anexo 20).

Parte 4, questão 1 – Quais os aspectos mais positivos do curso?

Questionados na **questão 1**, da parte 4, sobre os **aspectos mais positivos do curso** que frequentaram, todos os alunos da amostra responderam a esta questão, incidindo as respostas nos mais variados aspectos constitutivos do EILC, conforme mostramos na figura 5.30.

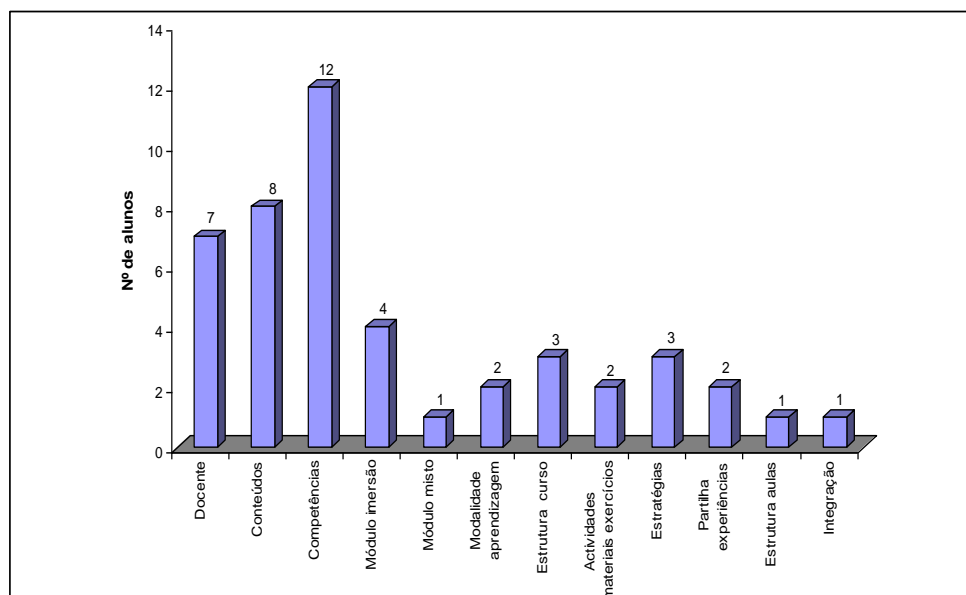


Figura 5.30 – Síntese dos aspectos mais positivos do EILC indicados pelos alunos da amostra.

O aspecto referido como sendo um dos mais positivos do EILC obteve doze referências e era relativo ao **desenvolvimento de competências**. Especificamente, o desenvolvimento da competência comunicativa em língua portuguesa teve nove referências, entre elas as quatro que vamos citar em seguida, «Ajudou a superar o primeiro impacto com (...) uma nova língua.», «Fornece as bases para aprender a falar bem, nos meses seguintes», «Dá-te confiança para tentar expressar-te em português» e «Em três semanas aprendi mais do que aprendi em seis meses. Muito obrigada.». O desenvolvimento da competência de

compreensão da língua portuguesa foi referido duas vezes, «O aspecto mais positivo do curso reside no facto da minha compreensão oral da língua ter melhorado muito.». O desenvolvimento da competência vocabular obteve uma referência, «Aprendi muito vocabulário (...)».

O aspecto que, seguidamente, aparece com um maior número de referências, mais precisamente oito, é a **adequação dos conteúdos programáticos** – elementos da língua, tais como o vocabulário, os actos de fala e a gramática, seleccionados para serem introduzidos num programa de ensino de línguas (Martinez, 2007) – trabalhados no curso, «As coisas ensinadas são bastante aquelas que depois precisas.». Um aluno generalizou, não especificando os conteúdos programáticos em que, particularmente, estava a pensar, «mais conhecimento de tudo em geral.»; outro referiu os actos de fala, «Aprendemos frases necessárias para pedir informação, favores e outras estruturas necessárias para estrangeiros.»; quatro alunos mencionaram a cultura portuguesa, «Graças a este curso aprendi a língua portuguesa e conheci a história, as tradições de uma nação que conhecia pouco.»; um aluno indicou a geografia de Portugal, «Aprendemos sobre a cultura dos lusitanos e a geografia do país.», e um último aluno apontou o vocabulário e a gramática, «Aprende-se uma grande quantidade de vocabulário e uma grande quantidade de gramática».

Com sete referências surge a **competência profissional da docente do curso**, um aluno respondeu simplesmente «a professora»; um aluno disse «As indicações de trabalho são claras»; um aluno referiu «A professora explica toda a matéria com paciência e muito claro»; um aluno acrescentou «A professora ensina muito bem»; um aluno disse «Uma professora que sabe o que faz, explicações, falar, entender outras línguas»; um aluno especificou «A professora motiva os alunos» e um aluno concluiu, dizendo «(...) é evidente o empenho da parte da docente.».

Com quatro referências surge o **interesse do módulo de imersão** em contextos culturais locais e em situações comunicativas autênticas com falantes autóctones, tendo quatro alunos mencionado que gostaram muito das saídas para o exterior, as excursões,

e de conhecer outras cidades e lugares. A observação participante dos alunos durante o decurso deste módulo permitiu-nos concluir que na generalidade tinham uma experiência relacional bem sucedida com a população autóctone e uma percepção positiva da ‘*double strangeness*’ (Papatsiba, 2006: p.124-125).

Com três referências surgem a **estrutura do EILC** e as **estratégias de ensino/aprendizagem**. No que concerne a primeira, dois alunos disseram que o curso estava «bastante bem estruturado», de uma forma «adequada e satisfatória», e dois alunos especificaram que, de tarde, se fazia uma aprendizagem «mais amena» da língua portuguesa. No que concerne as segundas, um aluno, embora tenha deixado a frase incompleta, parece-nos que indica a alternância entre o ensino explícito da língua e a sua aprendizagem implícita em contextos autênticos; um aluno menciona o facto de se falar exclusivamente em português durante o curso e um aluno refere o diálogo professora / alunos como benéfico para o desenvolvimento da pronúncia.

Com duas referências surgem três aspectos considerados positivos, a **modalidade intensiva de aprendizagem**, a **adequação dos e-conteúdos** e a possibilidade de **encontrar outros** bolseiros Erasmus **que vivem a mesma experiência**. Um aluno sintetizou o primeiro aspecto, dizendo que «Apesar de ser em três semanas ensinaram-nos a língua portuguesa»; um aluno fez duas referências à adequação dos e-conteúdos, «Ótimo uso do conjugador e do pronunciador» e «São adequados e úteis os exercícios de gramática»; dois alunos mencionaram a vantagem de se conhecer outras pessoas de outras nacionalidades que vivem a mesma experiência de mobilidade e de aprendizagem.

Com uma referência surgiram três últimos aspectos, o **dinamismo do módulo misto** de aprendizagem, «As tardes são muito dinâmicas e variadas (...)», a **adequação da estrutura das aulas**, «As aulas eram muito interessantes e úteis», e a **facilitação da integração**, «Foi um tempo excelente para nos adaptarmos (...)».

Observando todo o conjunto dos aspectos que os alunos da amostra consideraram como sendo os mais positivos do EILC que frequentaram, ocorre-nos a

seguinte consideração. Naturalmente, as preocupações fundamentais de qualquer EILC são (Mirici, Ilter, Saka & Glover: 2009):

- criar um ambiente de acolhimento caloroso e de integração fácil dos alunos em mobilidade,
- oferecer uma estrutura de curso adequada às necessidades e expectativas dos participantes,
- usar as modalidades de aprendizagem e as estratégias de ensino/aprendizagem mais eficazes,
- explorar conteúdos programáticos adequados às características do seu público,
- proporcionar o contacto com materiais / actividades / exercícios / e-conteúdos adequados e motivantes,
- desenvolver competências linguísticas aos alunos que o frequentam,
- oferecer um curso orientado por profissionais competentes que cativem os alunos e os ajudem a progredir na aprendizagem,

por isso, vemos com muita satisfação que todos estes aspectos foram destacados como sendo os mais positivos do curso que nos serviu como estudo de caso.

Parte 4, questão 2 – Quais os aspectos mais negativos do curso?

Questionados na **questão 2**, da parte 4, sobre os **aspectos mais negativos** do **EILC** que frequentaram, dois alunos da amostra não responderam a esta questão, um disse não ter encontrado nenhum aspecto negativo e outro começou por dizer que não sabia nenhum, mas depois lá acrescentou um aspecto; os restantes dezasseis alunos responderam à pergunta, incidindo as respostas nos mais variados aspectos constitutivos do EILC, conforme mostramos na figura 5.31.

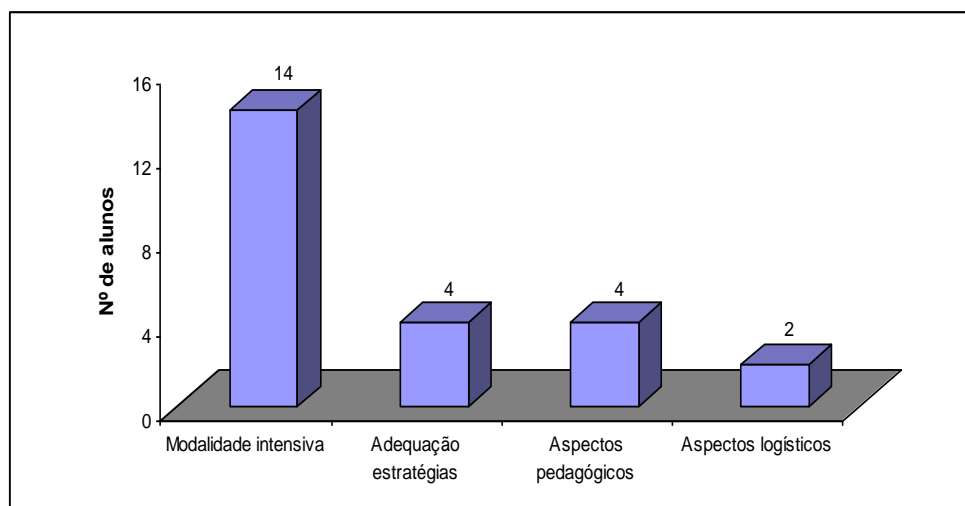


Figura 5.31 – Síntese dos aspectos mais negativos do EILC indicados pelos alunos da amostra.

O aspecto referido como sendo um dos mais negativos do EILC obteve catorze referências e era relativo à **modalidade intensiva do curso**, sendo que encontrámos referências à sua duração e ao seu horário de funcionamento. Os alunos que mencionaram a duração do curso manifestaram opiniões diferentes, quatro acharam que a duração do curso era demasiado breve e seis acharam o contrário, que o curso teve demasiadas horas. Os alunos que mencionaram o horário de funcionamento, três disseram que era um horário pesado, sobretudo por começar cedo e terminar tarde, e um mencionou que era difícil levantar-se tão cedo mas depois concluiu que esse facto até era positivo, pois, «(...) assim aproveita-se melhor o dia.». O que nos parece oportuno concluir destas apreciações é que a duração do curso – 120 horas – é talvez excessiva e, consequentemente, o seu horário demasiado pesado, embora alguns alunos tenham manifestado opinião contrária.

Com quatro referências, foram mencionados dois aspectos, a adequação de estratégias de ensino/aprendizagem e aspectos pedagógicos do funcionamento das aulas.

No que concerne a **adequação de estratégias de ensino/aprendizagem**, um aluno referiu que no módulo misto de aprendizagem, como não se usam materiais em suporte de papel, não se podem guardar como exemplo ou como materiais de treino. O

facto de o aluno dizer isto mostra a representação que ele tem do estudo de uma língua; para este indivíduo estudar uma língua é pegar nos papéis distribuídos e rever ou fazer de novo os exercícios, mas não é entrar numa aula online, uma já feita ou uma nova, e fazer as actividades ou os exercícios nela propostos. Ainda no que diz respeito à adequação de estratégias de ensino/aprendizagem, um aluno mencionou o facto de sobrar muito pouco tempo para o estudo individual, em virtude do horário e da duração do curso. É curioso que o aluno diga isto, porque o módulo misto de aprendizagem proporciona múltiplos momentos de estudo individual, quer em sala de aula quer em casa. O que nos parece que acontece é que este aluno tem uma representação do estudo individual de uma língua que corresponde mais ao estereótipo do aluno a estudar pelo livro ou pelas fichas de trabalho sozinho em casa. Além dos dois aspectos já referidos, um aluno disse que não há muitas actividades de escrita e um aluno mencionou apenas «A Internet», supondo nós que, com isto, ele quer dizer que não aprecia esta estratégia.

No que diz respeito a **aspectos pedagógicos**, um aluno referiu demasiadas distrações durante a tarde e um outro aluno mencionou três aspectos diferentes, que havia demasiado calor na sala de aula, que os espanhóis eram muito barulhentos e falavam muito alto e que os erros linguísticos dos italianos e dos espanhóis o confundiam. Parece-nos pertinente reflectir sobre as características deste aluno para se compreenderem melhor os aspectos por ele mencionados. Este era um aluno de nacionalidade eslovena, que já tinha frequentado o Instituto Politécnico de Bragança durante o primeiro semestre, detentor de uma boa competência linguística, falando um Português de nível elementar / intermédio, pouco comunicativo, bastante tímido, muito aplicado e atento e sempre encalorado, usando blusas de manga curta em pleno mês de Fevereiro. Tivemos, de facto, algum problema com este aluno porque a restante turma queria o ar condicionado da sala a vinte e dois graus e ele estava sempre incomodado com a temperatura. Observando-o ao longo das aulas também percebemos que ficava incomodado com a expansividade e com o tom de voz dos espanhóis e dos italianos bem como com os erros linguísticos por eles cometidos quando tentavam expressar-se em

língua portuguesa. Nitidamente, este aluno tinha uma forma de estar em sala de aula e uma forma de trabalhar completamente diferente dos restantes alunos da turma.

Finalmente, um aluno apontou alguns **aspectos logísticos** do EILC que, na sua opinião, funcionaram menos bem. Referiu que o IPCB não forneceu alojamento nem coordenador. Na verdade, apesar de ter três residências na cidade de Castelo Branco³⁴⁴, com um total de trezentas e dezoito camas, o IPCB não consegue nelas alojar todos os alunos em mobilidade que vêm frequentar o EILC de Verão e de Inverno, tendo alguns que ficar instalados na Pousada da Juventude desta cidade. A coordenadora do Programa *Erasmus* da instituição informou-nos que essa dificuldade se deve ao facto de as residências estarem quase completamente ocupadas por alunos bolseiros do próprio IPCB. Também gostaríamos de acrescentar que a nossa instituição tem, efectivamente, como já dissemos, uma coordenadora do Programa *Erasmus*, que é a interlocutora dos alunos *incoming*, e que os ajuda a inserir nesta instituição; no entanto, pelo que parece, por motivos que nos escapam, a comunicação não funcionou entre esta e o aluno que referiu este problema.

Durante a entrevista (Anexo 12), questionada sobre a sua opinião em relação à estrutura do EILC em que colaborou, a monitora respondeu que achava adequada a **estrutura do curso**, uma vez que de tarde os alunos podiam aplicar os conteúdos programáticos trabalhados durante a manhã. Questionada sobre a reacção dos alunos da amostra em relação ao mesmo aspecto, respondeu que achava que os alunos tinham gostado muito do curso e acrescentou o testemunho de duas situações que lhe parecia comprovarem isso: o facto de um dia ter ficado sozinha com os alunos no final da tarde, de lhes ter dado indicações de que tinha terminado a aula e de eles não mostrarem qualquer vontade de dar por terminados os trabalhos nesse momento – episódio que também aconteceu connosco e que já relatámos atrás – e o facto de os alunos estarem

³⁴⁴ Residência de Estudantes Prof. Dr. Vergílio Pinto de Andrade, 114 camas; Residência de Estudantes Prof. Doutor Eduardo Marçalo Grilo, 104 camas, e Residência de Estudantes Prof. Dr. Valter Victorino Lemos, 100 camas.

http://www.ipcb.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=184&Itemid=360

tristes por terem terminado, no último dia do curso. Finalmente, perguntámos-lhe se, ela própria gostaria de fazer um curso com esta organização, ao que ela respondeu afirmativamente porque lhe parecia que no curso se aprendia a língua e a cultura do povo que fala a língua em estudo.

Parte 4, questão 3 – Faça sugestões para melhorar o curso.

Na **questão 3**, da parte 4, pedimos aos alunos da amostra que dessem **sugestões de melhoramento** do **EILC** que frequentaram, sendo que oito alunos, numa percentagem de 40%, não deram qualquer resposta a esta questão; os restantes doze alunos responderam à pergunta, incidindo as respostas nos mais variados aspectos constitutivos do EILC, conforme mostramos na figura 5.32.

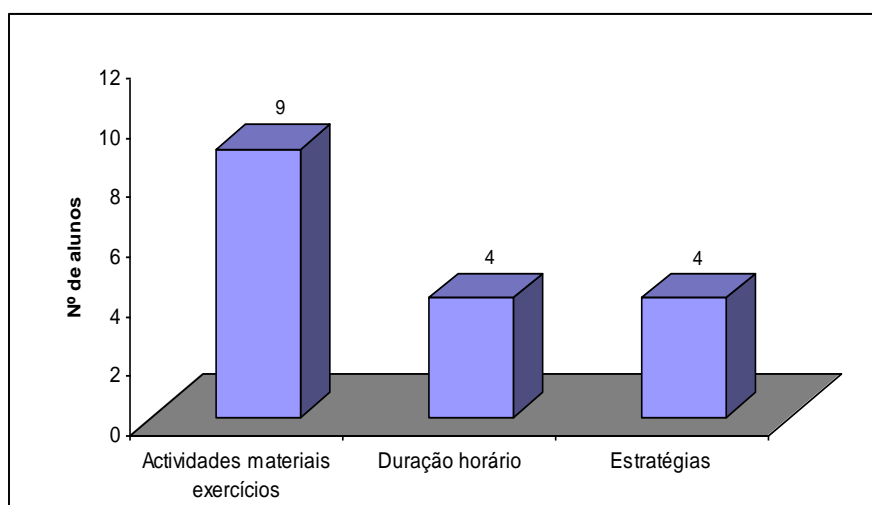


Figura 5.32 – Síntese das sugestões de melhoramento do EILC indicados pelos alunos da amostra.

As sugestões de melhoramento do EILC, feitas pelos alunos da amostra, que obtiveram um maior número de referências foram relativas a actividades / materiais / exercícios. No que diz respeito a **actividades** de ensino/aprendizagem, um aluno disse

que gostaria de ter mais actividades de leitura, um especificou que deveria haver mais actividades de leitura em voz alta, três mencionaram a necessidade de mais actividades de conversação entre os alunos e entre estes e a docente e um aluno acrescentou a necessidade de mais actividades de escrita. No que concerne os **materiais** de aprendizagem, um aluno sugeriu maior variedade de jogos vocabulares nas aulas da plataforma. Por fim, em relação aos **exercícios**, um aluno apontou a necessidade de mais exercícios sobre verbos e um indicou a necessidade de mais exercícios vocabulares.

Os restantes dois grupos de sugestões, as relativas à duração do curso / horário de funcionamento e as relativas a estratégias de ensino/aprendizagem, reuniram quatro referências cada.

Dos alunos que fizeram sugestões de melhoramento relativamente à **duração do curso** ou **horário** de funcionamento do mesmo, um disse que se podia alargar a duração do módulo presencial e diminuir a do módulo misto de aprendizagem, porque «De manhã a mente está mais fresca e consegue memorizar mais»; um aluno sugeriu a alteração do horário de funcionamento do curso, passando este a ser das 9h-13h e das 14h30-17h30; um aluno disse apenas «Deixar um pouco de tempo», sem especificar quando ou para quê, e um aluno opinou que se deveria diminuir a duração da pausa para almoço, a fim de terminar o dia de trabalho um pouco mais cedo.

Dos alunos que fizeram sugestões de melhoramento relativamente a **estratégias de ensino/aprendizagem**, um disse que se devia trabalhar mais intensivamente os aspectos gramaticais; um aluno sugeriu a distribuição de trabalho de casa; um aluno foi de opinião que se deveria fazer mais trabalho de grupo e um aluno sugeriu que se inserisse uma hora de aula clássica no módulo misto de aprendizagem, igual às do módulo da manhã, seguida de trabalho na plataforma.

À laia, de síntese, como podemos ver, globalmente, quer a enumeração dos aspectos mais positivos do EILC frequentado, quer a indicação dos aspectos mais negativos, quer as sugestões de melhoramento do mesmo indicados pelos alunos da amostra, algumas vezes contraditórios entre si, demonstram uma vez mais a diversidade

de gostos e de preferências, a diversidade de estilos de aprendizagem, a diversidade de motivações e a diversidade das representações relativamente ao estudo de uma língua destes alunos cujas opiniões constituíram a base deste capítulo.

5.3. ANÁLISE COMPARATIVA DOS DADOS OBTIDOS NAS PERGUNTAS ABERTAS QUE SE REPETEM NOS QUESTIONÁRIOS 2 E 3

Já dissemos atrás que nesta secção procedemos à organização, apresentação, análise e interpretação dos dados obtidos nas questões abertas que se repetem nos questionários 2 e 3, referidas na tabela 5.9, a fim de realizarmos uma análise conjunta e comparativa dos mesmos dados.

5.3.1. Questões 21 [2] e 15 [3]

Vamos começar por analisar as respostas obtidas para o primeiro par de questões repetidas nos dois questionários, a **justificação da questão 21**, questionário 2, **(21 [2])** (Anexo 17) e a **justificação da questão 15**, parte 3, questionário 3, **(15 [3])** (Anexo 18). Em ambas as questões pedimos aos alunos que justificassem as respostas dadas anteriormente, sobre se no período da tarde gostariam de ter aulas iguais às aulas do período da manhã, isto é, se sentiam a necessidade da existência de dois módulos diferenciados de manhã e de tarde.

Questão 21 [2] – No período da tarde, gostaria de ter aulas iguais às aulas do período da manhã (clássicas)? Porquê?

Na **justificação da questão 21 [2]**, dos dois alunos que não responderam à primeira parte da questão, um não escreveu nada na justificação, o outro escreveu o texto que vamos reproduzir (com os erros linguísticos corrigidos) na figura 5.33.

"Segundo a minha opinião as aulas com a plataforma são óptimas mas não podem substituir a aula do professor, apesar de que como fazemos estar bem (50% prof. e 50% plataforma). Mas seria um erro dar mais espaço à plataforma porque para mim a interacção com o docente é insubstituível e utilíssima."

Figura 5.33 – Citação da resposta de um aluno.

Da análise da resposta dada ressalta o facto de o aluno estar satisfeito com a estrutura do curso, de ele gostar das aulas do módulo misto veiculado através da plataforma, de ele gostar, igualmente, das aulas do módulo da manhã e de ele não ter percebido a pergunta porque a resposta dada permite deduzir que o aluno pensou que estaria implícito que, dependendo das respostas da turma, poderia haver alteração na estrutura do módulo da manhã de modo a torná-lo igual ao da tarde.

Dos dois alunos que responderam 'sim' à primeira parte da questão, um disse que o uso do computador era uma boa ideia mas que os exercícios eram demasiado fáceis e que se faziam com superficialidade, por isso na aula da manhã trabalhava-se mais seriamente; o outro disse que, por vezes, as aulas da tarde se tornavam pesadas, opinião que, em parte, contradiz a primeira.

A análise da primeira resposta permite-nos deduzir que o aluno não é avesso à ideia da utilização do computador no módulo da tarde, mas pensa que o grau de complexidade dos exercícios não é adequado para o seu nível e que o trabalho feito no computador não é suficientemente sério. Achamos positivo o facto de o aluno achar que o recurso ao computador é uma boa ideia, embora ele não especifique porque é que pensa isso, mas não sabemos porque é que este aluno considera que as actividades que propomos no módulo misto (com um nível de complexidade idêntico às do módulo inteiramente presencial) são demasiado simples e são feitas com superficialidade. Ocorre-nos que a opinião negativa deste respondente em relação ao módulo misto pode ter que ver com o facto de nas respectivas aulas haver actividades de áudio, de visionamento e com correcção disponível online, as quais permitem que o aluno, se assim o desejar, não seja muito rigoroso no cumprimento das instruções de trabalho,

porque o professor não pode ter a certeza se ele está realmente a ouvir e a ver, prestando atenção, e se ele tenta primeiro fazer os exercícios e só depois recorre à correcção.

A análise da segunda resposta permite-nos deduzir que este respondente considera mais «pesadas» as aulas do módulo da tarde do que as do módulo da manhã. Não sabemos, exactamente, o que é que o aluno quer dizer quando utiliza o adjectivo «pesadas» para caracterizar as aulas do módulo da tarde. Se quer dizer mais cansativas, é provável que, depois de um período de quatro horas de trabalho durante a manhã, o aluno esteja mais cansado de tarde. Se quer dizer com um maior número de actividades, é provável que não tenha compreendido que no módulo da tarde não é obrigatório fazer todas as actividades propostas, como acontece no módulo da manhã. Se quer dizer mais aborrecidas, é muito lisonjeador para nós, que também leccionamos o módulo da manhã, mas é provável que não tenha entendido que se não gosta do tema e/ou subtema de uma aula tem mais cinquenta outras aulas à escolha.

Parte 3, questão 15 [3] – No período da tarde, gostaria de ter aulas iguais às aulas do período da manhã (clássicas)? Porquê?

Na **justificação da questão 15 [3]**, dos quatro alunos que responderam ‘sim’ à primeira parte da questão, um não apresentou qualquer justificação e os restantes três apresentaram as justificações que reproduzimos na figura 5.34.

Aluno a: «porque memorizo melhor».

Aluno b: «porque há dias em que as aulas da tarde se fazem um pouco pesadas».

Aluno c: «Eu gosto muito da gramática, mas não da gramática online. Eu gosto da gramática nas aulas da manhã.».

Figura 5.34 – Justificações dos alunos que responderam afirmativamente à questão 15 do questionário 3.

A análise das justificações apresentadas demonstra-nos, que, visivelmente, os três alunos têm um estilo de aprendizagem que se coaduna melhor com as características do módulo presencial, daí a incomodidade que um deles parece sentir no módulo misto, e que não estão habituados a usar a sua capacidade de autoaprendizagem, por isso o primeiro e o terceiro preferem o ensino explícito de conteúdos linguísticos. Da análise das afirmações que fazem, parece-nos possível deduzir que os estilos de aprendizagem destes alunos incluem determinados rasgos que, possivelmente, os fazem sentir mais confortáveis no módulo presencial. Cremos, pois, que estes três alunos podem ter um estilo de aprendizagem tendencialmente ‘dedutivo’, preferindo primeiro conhecer a regra e só depois aplicá-la; ‘dependente’, preferindo que seja o docente a controlar e a assumir as responsabilidades relativas à sua aprendizagem, e ‘verbal’, preferindo associar os conteúdos a palavras, na sua forma oral ou escrita (Gil, 2003: p.224-227), por isso dizem não se importar de ter, no período da tarde, aulas iguais às do período da manhã. Aliás, no terceiro dia do curso, no módulo da tarde, o misto, demos a opção de fazerem exercícios práticos sobre vocabulário relativo à ‘casa’ em dois suportes diferentes, ou online ou em papel, podendo cada um escolher o que mais gostasse. A reacção dos alunos foi interessante e ilustrativa de estilos de aprendizagem diferentes, pois, seis alunos escolheram fazer os exercícios em suporte de papel, doze escolheram fazê-los online e dois decidiram fazer a modalidade online mas pediram também uma cópia dos exercícios em suporte de papel.

O aluno b repete uma justificação que ele próprio já tinha dado para justificação da pergunta 21 [2], dizendo que havia dias em que as aulas da tarde se faziam um pouco pesadas. Não sabemos exactamente o que é que o aluno quer dizer com esta expressão, mas, como já dissemos atrás, é notório que este indivíduo prefere o módulo da manhã ou, o que não é rigorosamente a mesma coisa, prefere trabalhar no período da manhã.

Naturalmente, os gostos e os estilos de aprendizagem diferem de aluno para aluno. Estes quatro alunos disseram preferir as aulas do módulo da manhã, o que não nos parece mal, pois a estrutura de EILCs que propomos é tripartida e gostaríamos que os alunos que frequentam estes cursos gostassem de todos os seus módulos, o que não é

impeditivo de uns preferirem uns em detrimento de outros. O que nos parece realmente importante não é convencer os alunos de que o módulo misto é melhor que o módulo presencial, mas sim constatar que eles sentem que o módulo misto é complementar do módulo presencial e, por isso, necessário e enriquecedor e, efectivamente, todos os alunos concordaram com isto, pois todos, inclusive estes quatro, responderam afirmativamente à questão 14 [3], sobre se sentiam que o módulo misto complementava o módulo inteiramente presencial.

Os restantes alunos da amostra que responderam, na **questão 21 [2]** e na **questão 15 [3]**, que não gostariam no período da tarde de ter aulas iguais às do período da manhã, deram as seguintes justificações.

Dos quinze alunos, que responderam, na **questão 21 [2]**, que não gostariam de ter de manhã e de tarde dois módulos iguais, um não apresentou qualquer justificação e catorze apresentaram as justificações mais variadas, que vamos passar a enumerar e a analisar. No anexo 17, na primeira parte, podemos ver a ‘citação textual’ ou a reprodução das respostas dos alunos, dadas directamente no enunciado do questionário 2; na segunda parte do mesmo anexo 17, podemos ver uma ‘síntese’ elaborada por nós das mesmas respostas.

Na figura 5.35 podemos ver o conjunto dos aspectos sobre os quais incidiram as justificações dos alunos e o número de referências que lhes foram feitas. Nas tabelas ou figuras que apresentam os dados relativos às perguntas abertas, indicamos apenas, como já dissemos atrás, o número de referências feitas a cada aspecto e não o número de alunos que as fizeram.

Se analisarmos a figura 5.35 verificamos que dez alunos fizeram referência ao **ritmo de trabalho diferenciado** do módulo presencial e do módulo misto. Especificamente, apenas um aluno referiu que o ritmo de trabalho no módulo misto era mais intensivo do que o do módulo presencial; oito referiram exactamente o contrário, considerando que era menos intensivo, e um referiu que o recurso à plataforma no módulo misto permitia um ritmo de trabalho individualizado. Portanto, como as

respostas mencionadas demonstram, um número razoável de alunos da amostra considera que é positiva a oferta do módulo misto, no período da tarde, em virtude de permitir um ritmo diferenciado e flexível de trabalho, geralmente, menos intensivo e individual, do ritmo que consideram ter no módulo da manhã, geralmente, mais intensivo e mais colectivo.

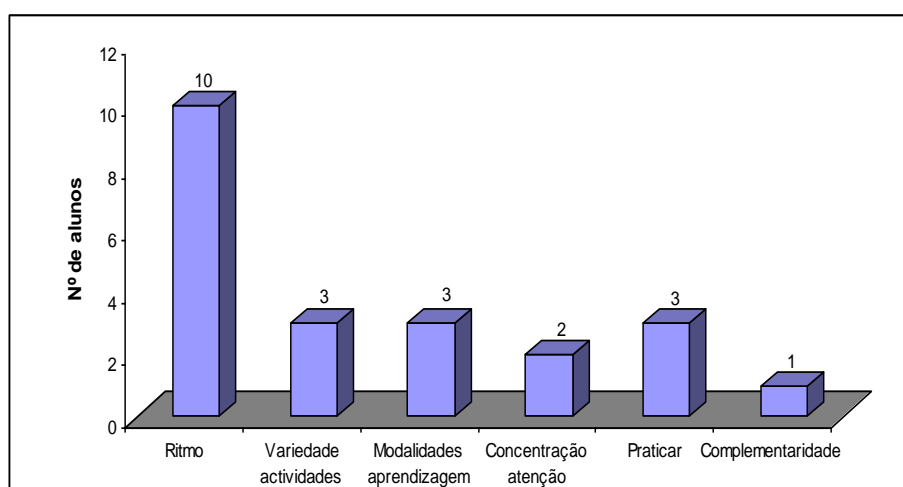


Figura 5.35 – Aspectos mencionados nas justificações apresentadas para as respostas dadas à pergunta 21 [2] e número de referências.

Verificamos, também, que três alunos afirmaram que o módulo misto permitia uma maior **variedade de actividades** e um chegou mesmo a acrescentar que o módulo misto permitia realizar actividades muito «agradáveis» e «interessantes». Estes dados demonstram que alguns alunos da amostra são sensíveis à grande variedade de actividades que o uso da plataforma no módulo misto permite oferecer, a partir da utilização dos inúmeros materiais que o acesso directo à Internet disponibiliza. Também é notório que as actividades propostas nas aulas do módulo misto são encaradas por um aluno como motivadoras.

Três alunos estabeleceram diferença na **modalidade de aprendizagem** requerida pelo módulo presencial, da manhã, e na modalidade de aprendizagem requerida pelo módulo misto, da tarde, afirmando não querer «todas as horas iguais»

porque seria mais «cansativo», «monótono e aborrecido». O texto da resposta não permite deduzir as características que estes alunos consideram que têm ambas as modalidades de aprendizagem, mas fica claro que, na opinião deles, as modalidades são diferentes e que é bom e benéfico mudar de modalidade no período da tarde. Provavelmente, estes alunos perceberam que o módulo presencial propõe uma aprendizagem preponderantemente explícita da língua e que o módulo misto propõe uma aprendizagem maioritariamente implícita, só que não quiseram ou não souberam verbalizar essa impressão.

Três alunos foram de opinião que o módulo misto permitia **praticar/consolidar** os conteúdos programáticos estudados e aprendidos no módulo presencial e, por essa razão, consideram útil a oferta deste módulo no curso, porque ajuda a reforçar a aprendizagem realizada no período da manhã.

Dois alunos consideraram que os módulos presencial e misto requeriam **capacidades de atenção e de concentração diferenciadas**, por isso equilibravam-se entre si e complementavam-se. Um aluno referiu que as aulas do módulo presencial exigiam maior capacidade de atenção e de concentração («Muito cansado, no período da manhã. A tarde deve ser relaxada.»), o outro disse exactamente o contrário («Porque com a aula clássica frente a frente diminui a atenção e falta a concentração.»). Cremos que, provavelmente, estas duas opiniões contraditórias têm origem no estilo de aprendizagem diferenciado que cada um tem. O primeiro deve considerar que aprende maior quantidade de conteúdos programáticos se o ensino da língua for explícito, por isso esforça-se em se concentrar mais e em prestar mais atenção no módulo presencial, ficando mais cansado; o outro deve considerar que tem maiores probabilidades de aprender um maior número de conteúdos programáticos se a aprendizagem da língua for implícita, por isso esforça-se por se concentrar mais e prestar mais atenção no módulo misto, distraíndo-se no módulo presencial. Independentemente de quem possa ter mais razão em relação a este aspecto, questão impossível de solucionar porque relacionada com o estilo de aprendizagem de cada um, o que nos parece mais importante é que estes dois indivíduos foram sensíveis à

modalidade de aprendizagem diferenciada que cada módulo propõe e que, consoante o estilo de aprendizagem de cada um, exige mais ou menos atenção e capacidade de concentração. Também nos parece importante que estes dois respondentes tenham considerado que, por esta razão, os dois módulos são necessários na estrutura do EILC.

Finalmente, um aluno referiu que as aulas do módulo misto **complementavam** as aulas do módulo presencial. Questionados anteriormente, na questão 20, sobre se sentiam que as aulas do módulo misto distribuído através da plataforma complementavam as aulas do módulo inteiramente presencial, já cerca de 90% dos alunos da amostra tinham respondido afirmativamente a esta questão; um deles referiu explicitamente que sim, que complementam «**muito**» as aulas do período da manhã. Portanto, a grande maioria dos alunos da amostra considera que a inserção do módulo misto na estrutura do curso é útil em virtude de complementar o módulo presencial.

Para terminar a reflexão sobre os dados obtidos para a segunda parte da pergunta 21 [2], concluímos – como já o fizemos atrás quando analisámos as respostas dos alunos da amostra à primeira parte da mesma pergunta – que a análise dos dados relativos às justificações por eles apresentadas revela que, na generalidade, os mesmos estão satisfeitos com as aulas do módulo misto, pelas razões por eles apresentadas, e, por isso, não gostariam de ter, na parte da tarde, aulas iguais às do módulo inteiramente presencial.

Os 16 alunos, que responderam, na **questão 15** [3], que não gostariam de ter de manhã e de tarde dois módulos iguais, apresentaram as justificações mais variadas, que vamos passar a enumerar e a analisar, sintetizando-as na figura 5.36. No anexo 18, na primeira parte, podemos ver a ‘citação textual’ ou a reprodução das respostas dos alunos, dadas directamente no enunciado do questionário 3; na segunda parte do mesmo anexo 18, podemos ver uma ‘síntese’ elaborada por nós das mesmas respostas.

Como podemos ver na figura 5.36, sete alunos mencionaram que era por questões de **ritmo**. Especificamente, seis disseram que era porque as aulas da tarde eram menos cansativas, com um ritmo **mais leve**: «Porque à tarde estamos muito

cansados e as aulas da plataforma são mais leves comparativamente ao período da manhã.», «O aprofundamento e a aplicação prática são muito úteis e requerem um esforço adequado ao horário.», «Porque à tarde estou muito cansada da cabeça.», «À tarde a pessoa está mais cansada.», «Porque à tarde estou mais cansada e necessito actividades mais simples e estimulantes.» e «À tarde é melhor trabalhar a ver vídeos no computador, porque é mais ameno e à tarde se está mais cansado.»; um aluno argumentou que era porque o ritmo da tarde era **mais dinâmico**.

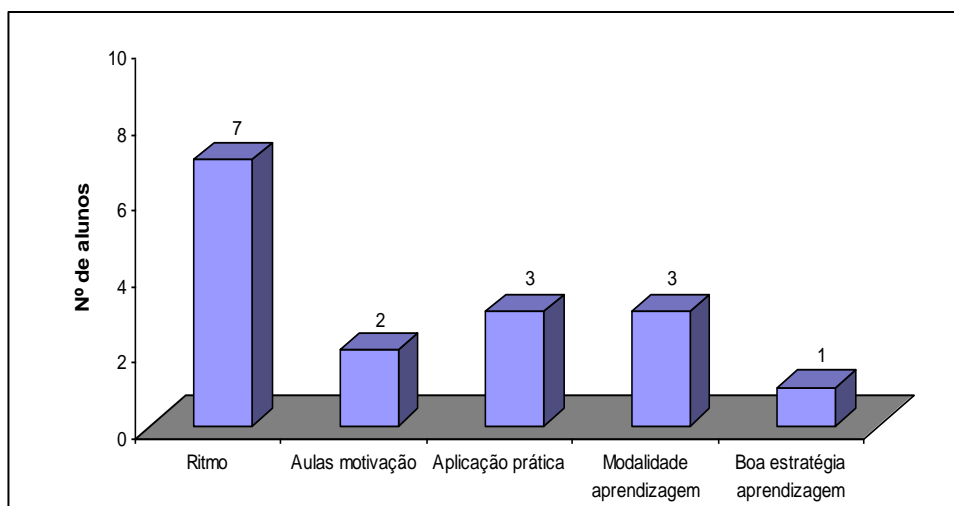


Figura 5.36 – Aspectos mencionados nas justificações apresentadas para as respostas dadas à pergunta 15 e número de referências.

Dois alunos responderam que era porque as **aulas** da tarde eram **mais motivadoras**: «Seria mais aborrecido e custar-nos-ia vir às aulas depois do almoço.», «As aulas tornam-se mais motivadoras. Ruptura com a monotonia das aulas.».

Três alunos disseram que era porque as aulas da tarde permitiam uma **aplicação prática** dos conteúdos programáticos trabalhados durante a manhã: «Porque no período da tarde aplicamos o que se estuda nas aulas do período da

manhã.», «Posso por em prática o que aprendo de manhã.» e «O aprofundamento e a aplicação prática são muito úteis e requerem um esforço adequado ao horário.».

Três alunos disseram que, durante a tarde, preferiam ter aulas do módulo misto, distribuídas através da plataforma, porque estas aulas permitiam variar a **modalidade de aprendizagem**: «Porque seriam muitas horas iguais e perder-se-ia a atenção.», «É lindo (bello) mudar.» e «Não gosto de fazer aulas clássicas todo o dia.».

Finalmente, um aluno respondeu que era porque a plataforma era uma **boa estratégia de aprendizagem**: «A plataforma ajuda muito para aprender a língua portuguesa.».

A análise das justificações dos alunos da amostra que disseram que, de tarde, não gostariam de ter aulas iguais às da manhã permite-nos concluir que (1) estes alunos sentem que o ritmo das aulas da plataforma é mais leve e mais dinâmico, provavelmente porque permitem um ritmo de trabalho individualizado; (2) que o trabalho desenvolvido durante estas aulas é mais motivador, provavelmente porque, com frequência, as actividades propostas permitem aprendizagem implícita da língua, porque encontram uma grande variedade de materiais autênticos e atractivos quanto ao formato e porque podem fazer as aulas e/ou as actividades que quiserem sem ter que estar dependentes de terceiros; (3) que as aulas realizadas na plataforma permitem aplicação prática do que aprendem no módulo da manhã, além de que, sempre que necessitam, são ajudados pela docente e/ou pela monitora; (4) que as aulas do módulo da tarde permitem variar a modalidade de aprendizagem e (5) que a utilização da plataforma é uma boa estratégia de aprendizagem, provavelmente porque sentem que complementa os outros dois módulos do curso e porque lhes permite continuar a trabalhar fora do horário e calendário do EILC.

Para demonstrar o interesse e a motivação dos alunos durante as aulas do módulo misto, podemos mencionar um pequeno episódio³⁴⁵ que deveras nos surpreendeu muito positivamente. No segundo dia da última semana do curso, os alunos estiveram toda a tarde a trabalhar na aula online prevista para esse dia (aula 10, Anexo 5). A tarde foi bastante atarefada porque, a pedido dos alunos, começámos por trabalhar o vocabulário relativo ao corpo humano e ao vestuário, o que não estava previsto para essa aula, e ainda conseguimos fazer praticamente toda a aula 10 – com excepção da actividade 2, que descartámos para ganhar tempo e por ser muito idêntica à 1 – . Ainda assim, apesar de terem trabalhado quatro horas durante a manhã no módulo presencial e apesar de terem trabalhado afincadamente cerca de três horas e meia durante a tarde no módulo misto, quando os avisámos que estava na hora de terminar disseram que queriam continuar a trabalhar mesmo sem a nossa presença, o que só não acabou por acontecer porque outro professor ia iniciar uma aula na mesma sala de informática onde eles se encontravam. Parece-nos que este é um exemplo eloquente e demonstrativo do interesse e da motivação que os alunos da amostra revelavam pelas aulas da plataforma.

Em síntese, se compararmos os dados obtidos para as justificações dadas na questão 21 [2] e para as dadas na questão 15 [3], vemos que, globalmente, as razões apontadas pelos alunos da amostra, para não quererem durante a tarde um módulo com as mesmas características do módulo da manhã, se prendem com as possibilidades que o módulo misto de aprendizagem proporciona de

- trabalhar com ritmos diferenciados,
- ter acesso a aulas mais simples e mais leves,
- fazer aulas mais motivadoras,
- ter acesso a actividades diferenciadas,
- poder praticar/consolidar conteúdos programáticos,
- variar a modalidade de aprendizagem,

³⁴⁵ Consultar no anexo 11 (pasta ‘Registos de observação participante’), o anexo 17-02-2009, onde registámos este episódio.

- poder variar a concentração e a atenção,
- facilitar o processo de tutoria,
- complementar o módulo da manhã
- e de ser uma boa estratégia de aprendizagem.

5.3.2. Questões 22 [2] e 16 [3]

Vamos, de seguida, analisar as respostas obtidas para o segundo par de questões repetidas nos dois questionários, a **questão 22 [2]** (Anexo 19) e a **questão 16 [3]** (Anexo 20). Em ambas as questões pedimos aos alunos que enumerassem as três principais **vantagens da utilização da plataforma** para aprender Português, sendo que todos os respondentes deram resposta a estas duas perguntas, facto que nos parece ter conotações muito positivas, porque nos parece significar que todos os alunos da amostra foram capazes de encontrar, ao longo de todo o EILC, e de enumerar vantagens para a utilização desta estratégia e/ou ferramenta de trabalho na implementação do módulo misto.

Questão 22 [2] – Indique 3 vantagens da utilização da plataforma para aprender Português.

Na **questão 22 [2]**, as vantagens apontadas pelos alunos foram, naturalmente, as mais variadas, como podemos constatar a partir das suas respostas transcritas no anexo 19; no entanto, a sua análise permite destacar um conjunto de indicadores específicos de pertinência da utilização da plataforma no módulo misto, que indicamos na tabela 5.17.

Como podemos observar na última tabela, podemos encontrar um conjunto de nove vantagens da utilização da plataforma no contexto dos EILCs, mencionadas pelos alunos da amostra.

A primeira vantagem, a que reuniu mais consenso, com um maior número de referências, é a de que a distribuição do módulo misto através da plataforma tornava a

tipologia de trabalho nele desenvolvido **mais interessante** e **motivante**. Dos quinze alunos da amostra que referiram esta vantagem, uns disseram que o trabalho realizado na plataforma «motiva», «é cativante», «estimula», que proporcionava «um ambiente mais relaxado» e que o sistema de navegação era «simples» e «agradável»; outros disseram que o trabalho na plataforma era «mais divertido» e «variado» e outros ainda disseram que o trabalho na plataforma era mais lúdico, porque se aprendia jogando («Os jogos são um modo de aprender involuntariamente a língua portuguesa.»).

Tabela 5.17 – Vantagens da utilização da plataforma para aprender Português e número de referências.

Vantagens de utilização da plataforma	Nº de referências
Aulas mais motivadoras	15
Disponibiliza materiais autênticos e variados	14
Permite diferentes modalidades de aprendizagem	10
Permite um trabalho e um acompanhamento individualizado	7
Permite variar o ritmo de trabalho	4
Permite desenvolver várias competências	4
Facilita o conhecimento da cultura e da geografia	4
Permite conhecimento prático	2
Permite a aprendizagem da língua a partir de situações comunicativas autênticas	2

Se relacionarmos estas respostas com as dadas à questão 19 [2], na qual os alunos eram directamente questionados sobre se sentiam que a utilização de uma plataforma motivava para a aprendizagem das línguas, verificamos que ambas estão em sintonia; pois, à primeira, a esmagadora maioria dos alunos, numa percentagem de 94,7%, respondeu que considerava a utilização da plataforma motivante ou muito

motivante; na pergunta 22 [2], um número significativo de alunos refere explicitamente essa mesma vantagem, como acabámos de constatar.

A vantagem que ocupa, com catorze referências, a segunda posição na tabela 5.17 é a de que a plataforma disponibiliza muitos **materiais autênticos e variados**, tais como, material multimédia, áudio, sites informativos, material de referência online, vídeos, jogos vocabulares, imagens e testes.

Em terceiro lugar, com dez referências, surge a vantagem de a utilização da plataforma permitir **diferentes modalidades de aprendizagem**. Especificamente, por exemplo, um aluno referiu a possibilidade que a plataforma oferecia de organizar a aula por áreas de trabalho (ou tipologia de actividades, supomos, tais como, leitura, audição, conversação, escrita, reflexão sobre a língua ou reflexão sobre o vocabulário); três alunos mencionaram o facto de se poder ouvir outros falantes autóctones além da professora; um aluno referiu a vantagem de se poder ouvir falar e ler, em simultâneo, o que facilita a compreensão; um aluno achou que ler os textos disponíveis na plataforma e depois falar sobre eles é uma boa estratégia de aprendizagem; outras referências apontam para o nível de complexidade das aulas da plataforma aumentar diariamente e de este ser um modo inovador de aprender a língua.

Em quarto lugar, com sete referências, surge a vantagem de a plataforma permitir um **trabalho e um acompanhamento individualizados**. Segundo os alunos que responderam a esta questão, há uma maior quantidade de exercícios disponíveis; «Aprendemos melhor as coisas quando somos nós a procurá-las.»; a correcção está sempre disponível; permite maior independência, autonomia e individualização nas tarefas; autoriza trabalhar ao ritmo de cada um e de acordo com o seu gosto pessoal; possibilita trabalho em casa e oferece tutoria individualizada.

Em quinto lugar, aparecem três vantagens, todas com quatro referências, a de permitir **variar o ritmo de trabalho, desenvolver várias competências e facilitar o conhecimento da cultura e da geografia**. Foram referidas pelos alunos que responderam a esta questão as vantagens de permitir um ritmo de trabalho mais

dinâmico e mais intenso; o desenvolvimento das competências informática, digital e de pronúncia e o alargamento do conhecimento sobre Portugal e sobre a sua cultura.

Em sexto lugar, são mencionadas duas vantagens, ambas com duas referências, a de que o trabalho na plataforma permite adquirir um **conhecimento prático** e uma **aprendizagem da língua a partir de situações comunicativas autênticas**, permitindo um «Contacto mais directo e real com a língua.».

A reflexão sobre as vantagens enumeradas pelos alunos permite-nos concluir que estes sentiram que a tipologia de trabalho desenvolvido no módulo misto de aprendizagem era mais interessante e motivante; que neste módulo podiam recorrer a um maior número de materiais autênticos e a uma maior variedade dos mesmos; que o módulo permitia implementar diferentes modalidades de aprendizagem; que o mesmo incentivava o trabalho em autonomia, podendo cada aluno traçar o seu próprio percurso de aprendizagem, à medida das suas necessidades, dos seus objectivos, do tempo de que dispunha e da quantidade de trabalho que queria realizar; que oferecia um trabalho formatado, isto é, feito à medida das preferências daquele que o realiza, o que não podia acontecer no módulo presencial, por este propor um trabalho mais centrado no grupo do que na pessoa individual, ao contrário do módulo misto; que permitia variar o ritmo de trabalho; que ajudava a desenvolver várias competências, informáticas, digitais, linguísticas e culturais; que facultava um conhecimento prático da língua e que permitia a aprendizagem da língua a partir de situações comunicativas autênticas.

Para concluir, se fizermos uma análise conjunta e global das respostas que os alunos da amostra deram na segunda parte da questão 21 [2] – em que explicavam porque é que não gostariam de, no período da tarde (módulo misto), ter aulas iguais às do período da manhã (módulo presencial) – e das respostas dadas por eles a esta questão, a 22 [2] – em que enumeravam as vantagens do módulo misto distribuído através da plataforma –, verificamos que conseguimos isolar um conjunto variado de treze vantagens por eles mencionadas, que apresentamos, à laia de síntese, na figura 5.37, e que vão precisamente ao encontro das vantagens que também cremos que o módulo misto oferece, como explicámos detalhadamente no capítulo 2.

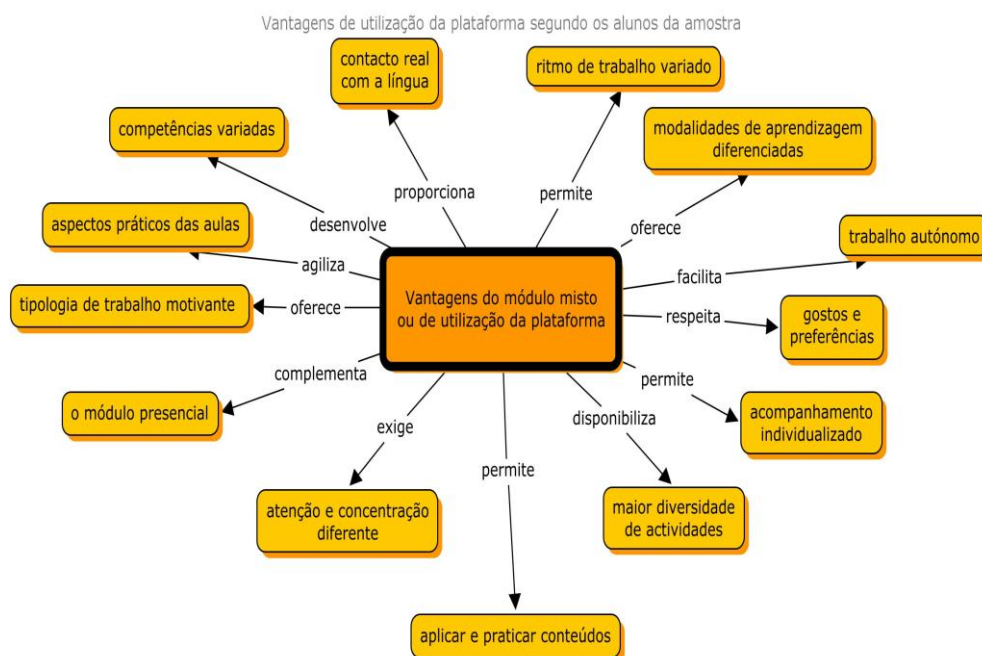


Figura 5.37 – Conjunto das vantagens enumeradas pelos alunos do módulo misto ou da utilização da plataforma.

Parte 3, questão 16 [3] – Indique 3 vantagens da utilização da plataforma para aprender Português.

Na **questão 16 [3]**, as vantagens apontadas pelos alunos foram muito idênticas às que foram apontadas a meio do EILC na pergunta 22 [2], como podemos constatar a partir das suas respostas, transcritas no anexo 20 e organizadas na tabela 5.18.

Como podemos observar na tabela 5.18, a primeira vantagem, a que reuniu mais consenso, com um maior número de referências, mais exactamente quinze, foi a de que a distribuição do módulo misto através da plataforma **permite diferentes modalidades de aprendizagem**: três alunos mencionaram a possibilidade de aprender a partir de actividades de audição, «Ouvir a falar ajuda muito a aprender e a compreender»; dois mencionaram a possibilidade de aprender a partir de actividades de visionamento; um aluno referiu que as indicações de trabalho da aula estavam todas

escritas e os alunos tinham acesso directo a elas, «Está tudo escrito, antecipadamente, o que vamos fazer naquele dia», o que, talvez, queira dizer que há menos probabilidade de improviso ou de o docente e a turma se desviarem da planificação para uma dada aula; três disseram que se recorria à Internet para aprender; dois alunos disseram explicitamente que se tratava de uma modalidade diferente de aprendizagem, «um modo diferente e novo de estudar»; um indicou as actividades de escrita como modo de aprendizagem, «Temos um testemunho escrito do que sentimos»; um aluno foi de opinião que se fazia aprendizagem de forma lúdica; outro mencionou que esta forma de aprendizagem exigia menos concentração e, finalmente, outro aluno indicou que esta forma de aprendizagem proporcionava acesso a maior quantidade de informação.

Tabela 5.18 – Vantagens da utilização da plataforma para aprender Português e número de referências de cada vantagem.

Vantagens de utilização da plataforma	Nº de referências
Permite diferentes modalidades de aprendizagem	15
Proporciona aulas mais motivadoras	13
Permite um trabalho e um acompanhamento individualizado	11
Disponibiliza materiais variados	10
Permite desenvolver várias competências	5
Permite um ritmo de trabalho mais dinâmico	2
Permite praticar	1

A reflexão sobre estes dados levou-nos a constatar que estes quinze alunos perceberam que a aprendizagem da língua portuguesa realizada nas aulas da plataforma é diferente da modalidade de aprendizagem do módulo presencial e que, alguns deles, comprovaram que os materiais e as actividades propostas nas aulas deste módulo encerram muitas potencialidades e facilitam a aprendizagem da língua. Também nos

parece digno de menção o facto de ter aumentado significativamente o número de referências para este aspecto, passando de 10 para 15, comparativamente aos dados recolhidos para a pergunta 22 [2], o que pode significar que, progressivamente, um cada vez maior número de alunos foi consciencializando que existem várias formas de aprender e que as aulas da plataforma permitem uma modalidade diferente e alternativa de o fazer.

A vantagem que, seguidamente, reuniu maior número de referências, mais especificamente treze, foi a de que a **tipologia de trabalho** desenvolvido na plataforma é **mais interessante e mais motivante**: quatro alunos disseram que as aulas da plataforma eram menos maçadoras e menos cansativas que a lição clássica; três acrescentaram que as aulas da plataforma eram mais divertidas; um aluno foi de opinião que estas aulas eram mais ecológicas; outro que eram mais envolventes; outro que eram mais estimulantes; um aluno disse que as aulas da plataforma proporcionavam uma aprendizagem mais amena; outro que proporcionavam temáticas muito interessantes e, por fim, outro que propunham actividades lúdicas. Se relacionarmos estas respostas com as dadas anteriormente à pergunta 13, na qual os alunos eram directamente questionados sobre se sentiam que a utilização de uma plataforma motivava para a aprendizagem das línguas, verificamos que ambas estão em sintonia. À questão 13, respondia praticamente a totalidade dos alunos da amostra, numa percentagem de 95%, que sim, que considerava a utilização da plataforma num curso intensivo de línguas motivante ou muito motivante; a questão 16, reúne treze referências relativas ao potencial motivador das aulas da plataforma, número de referências este que nos deixa, naturalmente, muito satisfeita.

Em terceiro lugar, com onze referências, surge a vantagem enumerada pelos alunos de que as **aulas da plataforma** permitem um **trabalho** e um **acompanhamento individualizado**: um aluno mencionou a possibilidade de autocorreção; dois referiram a possibilidade de escolher várias temáticas, «Podem estudar-se várias temáticas consoante o interesse de cada um» e «Muitos temas actuais e interessantes da sociedade portuguesa»; dois alunos apontaram a possibilidade de trabalhar

autonomamente em casa, «Acabadas as lições pode aceder-se de casa», «Também se pode trabalhar sozinha em casa»; outros dois mencionaram apenas a possibilidade de trabalho autónomo, dentro da sala de aula, «trabalhar com mais independência»; dois alunos indicaram o desenvolvimento da competência de aprendizagem autónoma, «Aprendemos melhor as coisas se as procuramos nós próprios», e, para terminar, dois aludiram à possibilidade de trabalho individualizado. Ora, da análise destes dados parece-nos pertinente deduzir que os alunos foram sensíveis ao facto de o trabalho na plataforma poder ser um trabalho formatado, isto é, feito à medida das preferências daquele que o realiza, possibilidade esta que, nitidamente, parece ter agradado a estes alunos. Parece-nos, ainda, digno de menção o facto de ter aumentado significativamente o número de referências para este aspecto, passando de 7 para 11, comparativamente aos dados recolhidos para a pergunta 22 do questionário 2, o que pode significar que, progressivamente, um cada vez maior número de alunos foi interiorizando que cada um pode escolher as actividades e os materiais de que mais gosta e trabalhar, desta forma, mais motivado

Em quarto lugar, com dez referências, é mencionada a vantagem de as aulas da plataforma disponibilizarem **materiais mais variados**: um aluno indicou a existência de exercícios; outro apontou os jogos; quatro alunos mencionaram os vídeos; um disse que havia recursos online; um aluno acrescentou que havia material multimédia e dois sintetizaram, dizendo que havia muito material para utilizar. Da análise e reflexão que fizemos sobre estes dados ressalta o facto de que os alunos sentiram, efectivamente, diferenças significativas ao compararem os materiais das aulas do módulo presencial com o das aulas do módulo misto de aprendizagem. No primeiro puderam aprender a língua e a cultura portuguesa através do exemplo, das explicações, da exposição de conteúdos programáticos, por parte da docente, e dos materiais e fichas de trabalho por ela fornecidos, em suporte de papel; no segundo recorreram aos sítios Web sugeridos em cada actividade para aprenderem. No primeiro trabalharam, essencialmente, com materiais em suporte de papel; no segundo usaram, essencialmente, materiais multimédia. No primeiro não tinham materiais de consulta para pesquisar sobre a cultura

ou sobre a língua, a não ser o pequeno dicionário que alguns deles trouxeram; no segundo tiveram, sempre que quiseram ou precisaram, possibilidade de fazer consultas online sobre o tema ou o aspecto linguístico que lhes ocorreu. No primeiro tiveram um acesso limitado a materiais/conteúdos culturais e/ou linguísticos, podendo apenas recorrer aos que o professor proporcionou; no segundo não tiveram limitações de acesso a materiais/e-conteúdos, porque puderam ser eles próprios a escolher.

Em quinto lugar, com cinco referências, é apontada a vantagem de as aulas da plataforma permitirem **desenvolver várias competências**: dois alunos referiram que as aulas da plataforma permitiam desenvolver a competência vocabular, «Melhora o teu dicionário»; um disse que permitiam melhorar a pronúncia; um aluno referiu o desenvolvimento da capacidade de compreensão oral, «Melhora a compreensão das outras pessoas a falar», e outro indicou o desenvolvimento da competência cultural. Portanto, analisando as respostas dos alunos que enumeraram esta vantagem, verificamos que estes foram sensíveis às potencialidades de determinados materiais disponibilizados nas aulas da plataforma para desenvolverem competências linguísticas e culturais, nomeadamente, os áudio, os vídeos, o pronunciador, o dicionário e todos os materiais autênticos que os puseram em contacto com a língua e que reflectiam aspectos culturais.

Em sexto lugar, com duas referências, surge a vantagem de as aulas da plataforma proporcionarem um **ritmo de trabalho mais dinâmico**: um aluno refere que o ritmo de trabalho é «mais veloz» e outro diz que é «mais dinâmico», provavelmente, porque cada aluno não tem que esperar que os restantes colegas da turma terminem, podendo avançar à sua própria velocidade. Pensamos que a análise destes dados nos autoriza a deduzir que estes dois alunos foram sensíveis aos benefícios de cada aluno poder trabalhar ao seu próprio ritmo nas aulas da plataforma, sem ter que esperar que o docente dê as instruções de trabalho para a actividade seguinte ou sem ter que esperar que os restantes colegas da turma terminem uma actividade para se iniciar outra.

Em sétimo e último lugar, com uma referência, é indicada a vantagem de as aulas da plataforma oferecerem a possibilidade de **praticar** os conteúdos trabalhados anteriormente: um aluno disse que as aulas da plataforma eram um «Complemento da parte da manhã.» Vemos, pois, que este aluno foi sensível ao nosso objectivo, referido no capítulo 2, de o módulo misto complementar o módulo presencial.

Para concluir, se fizemos uma análise global e conjunta das respostas que os alunos da amostra deram à segunda parte da pergunta 15 [3] – em que explicavam porque é que não gostariam de, no período da tarde (módulo misto), ter aulas iguais às do período da manhã (módulo presencial) – e das respostas dadas por eles a esta última pergunta, a 16 [3] – em que enumeravam as vantagens do módulo misto distribuído através da plataforma –, verificamos que conseguimos isolar um conjunto variado de vantagens por eles mencionadas, que apresentamos na figura 5.38, e que vão precisamente ao encontro das vantagens que também cremos que o módulo misto oferece, como explicámos detalhadamente no capítulo 2.

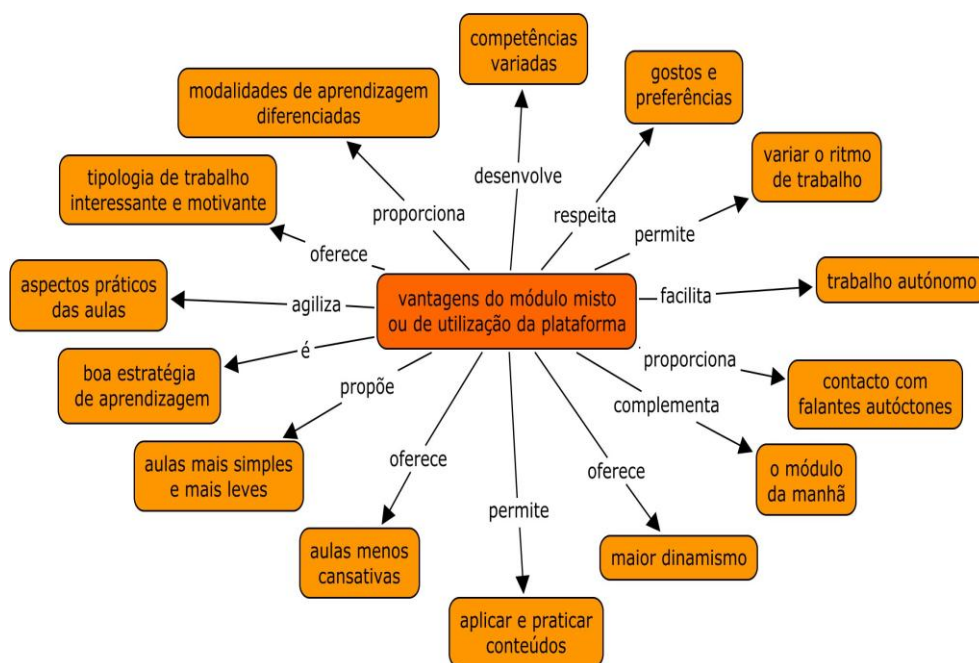


Figura 5.38 – Conjunto das vantagens enumeradas pelos alunos do módulo misto ou da utilização da plataforma.

À laia de síntese final, para encerrar a nossa reflexão sobre as vantagens da utilização da plataforma, apontadas pelos alunos da amostra, vamos apenas comparar as vantagens por eles enumeradas a meio do EILC, pergunta 22 [2], e as vantagens por eles enumeradas no final do mesmo, pergunta 16 [3]. Da análise comparativa ressalta que há uma certa estabilidade na opinião dos alunos da amostra, que, no essencial, mantém a opinião relativa às vantagens de utilização da plataforma para aprender Português.

Durante a entrevista (Anexo 12) perguntámos à monitora a sua própria opinião em relação ao módulo misto do EILC, em relação à estrutura de cada uma das suas aulas e ao conjunto de todas elas e perguntámos-lhe também qual era a sua opinião em relação à opinião dos alunos sobre os mesmos aspectos (perguntas 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 e 11 do anexo 12). Se analisarmos as respostas que deu, verificamos que a sua própria opinião é muito positiva quer em relação ao módulo misto quer em relação a todas as suas aulas porque considerou que permitiam conhecer a língua e a cultura; que se organizavam em torno de temas e de actividades diversificadas – quanto à tipologia e quanto às competências que permitem desenvolver –, interessantes e motivadoras; que respeitavam os gostos e o ritmo de aprendizagem de cada aluno; que facilitavam a vida ao docente, permitindo-lhe ser apenas tutor, e que ajudavam o aluno em mobilidade a melhor se integrar no seio do povo que o acolhe. Verificamos, também, que considera que os alunos da amostra têm, igualmente, tal como ela, uma opinião muito positiva em relação ao módulo misto e às aulas distribuídas através da plataforma e acrescentou que pensava que eles não tiveram tempo de se aborrecerem e que sempre os viu muito motivados a trabalhar ao longo das três semanas de duração do curso.

Por fim, colocámos duas últimas perguntas à monitora, se achava que os alunos estavam motivados enquanto trabalhavam na plataforma e se achava que esta forma de aprender Português era útil para os alunos em mobilidade e porquê. À primeira pergunta respondeu que achava que eles estavam francamente motivados para esse tipo de

trabalho e a síntese da resposta à última pergunta vamos transcrevê-la na íntegra (Figura 5.39).

«Acho que esta forma de aprender é muito útil. Ainda hoje podem fazer actividades de aprendizagem de língua. Têm acesso a sites de aprendizagem de língua e a materiais de referência através da plataforma. Se o curso fosse tradicional terminaria no último dia e já não tinham acesso a mais nada. Gostei muito de colaborar como monitora porque eles estavam à nossa frente sempre a querer saber mais e é muito motivante para o professor/monitor sentir que os alunos têm vontade de aprender.»

Figura 5.39 – Citação da síntese de uma resposta da monitora.

5.3.3. Perguntas 23 [2] e 17 [3]

Nesta secção analisamos as respostas obtidas para o terceiro par de questões repetidas nos dois questionários, a **questão 23 [2]** (Anexo 19) e a **questão 17 [3]** (Anexo 20). Em ambas as questões pedimos aos alunos que enumerassem as três principais **desvantagens da utilização da plataforma** para aprender Português, sendo que nem todos os respondentes deram resposta a estas duas perguntas, facto que nos parece ter conotações muito positivas, porque nos parece significar que alguns alunos da amostra não foram capazes de as encontrar e de as enumerar.

Questão 23 [2] – Indique 3 desvantagens da utilização da plataforma para aprender Português.

Na **questão 23 [2]**, três alunos não indicaram qualquer desvantagem e um aluno escreveu «não tenho, de momento, nenhuma desvantagem», mas depois acabou por indicar que, por vezes, os computadores eram muito lentos e demorava a abrir um documento. Ora, o facto de três alunos não indicarem desvantagens e de um ter dificuldade em as encontrar parece-nos ser digno de nota, porque parece significar que

uma percentagem de 21% dos respondentes, mesmo instada a isso, não foi capaz de enumerar uma desvantagem ou teve dificuldade em fazê-lo.

As desvantagens apontadas pelos restantes alunos, como podemos constatar a partir das suas respostas, transcritas no anexo 19, incidiram sobre aspectos estruturais do módulo e sobre os seus reflexos em aspectos pedagógicos das aulas (Tabela 5.19).

Tabela 5.19 – Síntese das desvantagens indicadas pelos alunos do módulo misto e da utilização da plataforma.

Desvantagens do módulo misto, apontadas pelos alunos da amostra	Nº de referências
Ritmo	7
Modalidade de aprendizagem	6
Materiais	5
Maior probabilidade de distração	4
Módulo mais cansativo	3
Não se desenvolvem tanto determinadas competências	3
Não referem desvantagens	3

Em primeiro lugar, com sete referências, surgiu a enumeração de um conjunto de desvantagens inerentes ao **ritmo de trabalho**: quatro referências apontam para tempos mortos de espera enquanto se entrava na plataforma, na Internet ou enquanto se abria um sítio da Web; duas referências apontam para a demora em escolher o exercício que se pretendia fazer a seguir e para a compreensão das instruções do mesmo e uma referência aponta explicitamente para a dificuldade em «manter um ritmo geral igual». A análise destes dados conduziu-nos a algumas reflexões que passamos a apresentar. Como já dissemos no capítulo 4, quando fizemos a caracterização da instituição a que pertencemos, o IPCB é constituído por seis escolas, estando todos os computadores de cada uma delas ligados em rede a um computador central, o Proxy, que é o que faz todos os acessos pedidos à Internet. Ora, apesar de na sala de

informática do Centro de Línguas da ESE os computadores terem uma velocidade de ligação à Internet, isto é, uma largura de banda, de 100 megabytes, que já é uma velocidade bastante razoável, por vezes, há, efectivamente, algum tempo de espera, dependendo do tráfego do Proxy e do sítio da Web procurado. Pensamos que esta é uma contingência de todos os módulos mistos que usam materiais e e-conteúdos disponíveis na Internet, no entanto, no caso do nosso módulo, tentámos atenuar estes tempos mortos de espera dialogando com os alunos enquanto esperavam um pouco pelos acessos e parece-nos que esta estratégia ajudou a diluí-los, um vez que apenas surgiram quatro referências. No que concerne a referência à demora em escolher um exercício e em compreender as instruções do mesmo, no primeiro caso esta é uma contingência a enfrentar quando o leque de escolha é alargado, mas pensamos que as vantagens de poder escolher o exercício que mais nos agrada compensam a desvantagem da demora em dar uma vista de olhos a todos; no segundo caso, quer nós próprias quer a monitora, fizemos um grande esforço para ajudarmos individualmente cada um dos alunos, explicando oralmente o exercício e esclarecendo dúvidas, sendo esta uma das grandes vantagens da modalidade *blended learning*.

Em segundo lugar, com seis referências, foi apontada a desvantagem de o módulo misto propor uma **modalidade de aprendizagem diferente**: uma referência menciona que o aluno compreende melhor a docente do que os materiais (especificamente as personagens dos vídeos) com os quais tem que trabalhar nas aulas distribuídas através da plataforma; duas referências referem o facto de algumas actividades do módulo misto serem mais fáceis que as actividades dos outros módulos; duas referências apontam para o facto de nem todos os alunos trabalharem as mesmas actividades nem ao mesmo ritmo, «O grupo não trabalha igual, ao mesmo tempo ou na mesma coisa.», e a última referência acrescenta a desvantagem de os alunos terem que trabalhar de forma autónoma, «Tens que trabalhar sozinho».

A análise destes dados revela que estes alunos estão habituados a ambientes formais de aprendizagem de uma língua em que não é habitual ouvirem falantes autóctones da mesma, que são sempre mais difíceis de compreender do que o professor,

porque este se esforça, naturalmente, por falar mais lentamente e por articular bem todas as palavras, de modo a fazer-se entender. Pensamos, também, que os alunos que consideram as actividades do módulo misto mais fáceis não compreenderam que isso acontece porque estão, no módulo da tarde, a praticar os conteúdos trabalhados pela primeira vez no módulo da manhã, sendo que, certamente, tiveram mais dificuldade em realizar as primeiras actividades. Quando reflectimos sobre os dados obtidos para a pergunta 12 [2], verificámos que nenhum aluno considerou as actividades das aulas da plataforma muito simples, porém, nesta pergunta, a 23 [2], dois alunos apontaram a desvantagem de as actividades serem demasiado fáceis. Não conseguimos compreender esta discrepância, todavia, parece-nos que o mais importante é compreender que os níveis de proficiência em língua que os alunos de uma turma de EILC têm são sempre diferenciados e que é natural que encarem de forma diferente o nível de complexidade de uma mesma actividade e/ou de um mesmo exercício. Na nossa opinião, a grande vantagem do módulo misto distribuído através da plataforma é, justamente, a de oferecer uma solução para este problema, pois oferece à escolha individual uma enorme diversidade de actividades e/ou exercícios com graus diversificados de complexidade, como é o caso de uma grande parte dos exercícios distribuídos pelo Instituto Camões que propõem vários graus de complexidade, respondendo, assim, às necessidades individuais de cada utilizador. Vemos, por fim, que estas referências mostram que os seus autores não estão habituados a uma modalidade de trabalho mais autónomo, encarando como desvantagem o facto de os colegas da turma não estarem todos a fazer a mesma actividade e não terem exactamente o mesmo tempo para a realizar.

Em terceiro lugar, com cinco referências, surgem desvantagens relativas aos **materiais do módulo misto**: surgem duas referências à ausência de materiais específicos às áreas de formação de cada aluno, nomeadamente, vocabulário específico, e três referências aos vídeos propostos nas aulas do módulo misto, «Os vídeos são muito interessantes mas muito longos.». A análise do primeiro dado alerta-nos para a necessidade de propor, individualmente, aos alunos de um EILC trabalho com e-conteúdos, materiais e vocabulário relacionados com a área científica dos cursos que

frequentam. Como já referimos atrás, quando reflectimos sobre os dados da pergunta 16 [2], embora cerca de 58% dos indivíduos da amostra tenham dito que não encontraram nas aulas da plataforma vocabulário relacionado com a sua área de formação, na maior parte dos casos, ele efectivamente estava lá. No entanto, os alunos ainda não tinham deparado com as aulas onde ele aparecia e poderão nunca vir a fazê-las, o que nos leva a pensar que talvez tenhamos que recorrer a uma estratégia alternativa que solucione, de vez, este problema. Ocorre-nos que uma solução seria, no âmbito de uma aula do módulo misto, conversar individualmente com cada aluno e sugerir-lhe que trabalhe uma aula cujo tema seja mais direccionado para a sua área de formação e aconselhar-lhe outras que poderá fazer em sala de aula ou em trabalho de casa, se assim decidir. As três últimas referências prendem-se com a expressão de opinião relativamente ao interesse e à duração de uns materiais, especificamente vídeos, que podemos encontrar nalgumas aulas da plataforma. A única reflexão que nos parece oportuno fazer, porque as opiniões de cada um são sempre subjectivas, é que estes alunos não chegaram a perceber que, não estando a gostar da actividade que estavam a realizar, não eram obrigados a levá-la até ao fim, podendo interrompê-la e podendo procurar outra mais do seu agrado. Temos consciência que em EILCs futuros teremos que sublinhar com mais ênfase nas primeiras aulas esta possibilidade e esta liberdade de escolha, para que todos os alunos entendam claramente que as opções de trabalho no módulo misto serão sempre da sua própria responsabilidade.

Em quarto lugar, com quatro referências, é apontada a **maior probabilidade de distração** dos alunos no módulo misto, em particular devido ao acesso livre à Internet: «Podemos distrair-nos mais facilmente.» e «Ao utilizar a Internet a gente despista-se com facilidade.». Já dissemos no início do capítulo 2 que a opção de usar *e-conteúdos* e materiais de acesso livre na Internet para a aprendizagem da língua portuguesa pode acarretar vários problemas, nomeadamente, entre outros, o de os alunos poderem aceder a outros sítios Web além dos recomendados e fazer, furtivamente, actividades que nada têm a ver com o contexto de trabalho em que se encontram. Antes de iniciarmos o módulo misto de aprendizagem do EILC falámos com o coordenador da

plataforma que usámos para saber se haveria possibilidade de instalar uma *firewall*, uma barreira de segurança, que impedisse os alunos de acederem a outros sítios Web além dos recomendados nas aulas; porém a resposta foi negativa, porque, segundo o coordenador, a barreira de segurança impediria também o acesso a sítios Web necessários; impossibilidade esta que fez com que o problema persistisse.

Pensamos, todavia, que a solução para este eventual problema não pode passar pela proibição verbal ou por acções de intimidação dos alunos. Achamos que será muito mais produtivo e muito mais correcto pedagogicamente explicar de forma aberta e clara aos alunos que sabemos que esse problema pode ocorrer e que quer a decisão de o evitar quer as consequências de não o evitar recairão sempre sobre eles e não sobre o docente. Convictas do acerto desta estratégia, na primeira aula do módulo misto, explicámos aos alunos a sua filosofia pedagógica e a sua estrutura organizacional e alertámo-los, com firmeza, para a necessidade de consciencializarem o sentido de responsabilidade que esta modalidade mista de aprendizagem exige, sob pena de, se não fossem rigorosos consigo próprios, no final não verem resultados positivos. Acrescentámos, ainda, com ênfase, que, apesar de estarmos sempre a circular pela sala, não desempenharíamos o papel de espiões ou de polícias vigilantes porque cada aluno já era um adulto supostamente responsável e consciente das necessidades pessoais de trabalho que tinha. Ora, ainda que tenhamos tentado apelar ao seu sentido de responsabilidade, ainda que tenhamos sublinhado que estávamos convencidas de que seriam capazes de fazer um trabalho sério e honesto, ainda que tenhamos observado que a grande maioria dos alunos da turma estavam a fazer as tarefas e as actividades propostas na aula da plataforma, parece que houve alguns alunos que não resistiram à tentação de, por exemplo, ir verificar os seus correios electrónicos, como uma vez ou outra nós próprias vimos.

Achamos bastante curioso que tenha havido quatro referências a este aspecto porque ou foram os próprios a cometer este erro ou viram algum outro colega cometê-lo. Se foram eles próprios a prevaricar, deviam ter percebido que não foi o acesso livre à Internet que a plataforma permite que causou o problema, eles é que o criaram quando transgrediram, sabendo de antemão que não era correcta a atitude que tomaram. Se

viram outro colega a prevaricar, não deveriam estar preocupados com isso, porque as consequências da transgressão recaem somente sobre o prevaricador, que poderia, até, já ter realizado um número de actividades e de exercícios muito superior ao do observador. O problema que nos parece estar subjacente a esta questão é um problema muito mais complexo, que não explanaremos aqui porque não é o espaço indicado, e que é o problema de o aluno não estar habituado a sentir que é co-responsável em todos os processos de aprendizagem em que participa, sejam eles informais ou formais, e que os resultados obtidos dependem muito mais do seu próprio esforço e do trabalho que ele mesmo realiza do que do trabalho do professor, que apenas deveria ser o facilitador dessa aprendizagem.

Em quinto lugar, com três referências, surge a desvantagem de o módulo misto ser **mais cansativo**: «Cansa os olhos.», «A pouca luz da sala, que é a ideal para trabalhar com o pc, estimula mais o sono.» e «Intervalo muito curto.». A análise destes dados suscita-nos os seguintes comentários.

No que concerne a desvantagem do cansaço físico dos olhos provocado pelo trabalho de cerca de três horas no computador, não nos parece que possamos valorizar exageradamente este aspecto, em primeiro lugar, porque foi apenas um aluno a mencioná-lo, tratando-se, provavelmente, de um problema pessoal e, em segundo lugar, porque se trata de um curso com uma duração de curto prazo, de apenas três semanas, não nos parecendo que num período tão curto de tempo o trabalho no computador possa comprometer a visão. No entanto, podemos pensar na possibilidade de adquirir para cada ecrã filtros de protecção para reduzir a fadiga dos olhos e, deste modo, criar melhores condições de trabalho para os alunos que frequentam o nosso EILC.

Um aluno referiu o amolecimento causado pela iluminação de intensidade média da sala de informática onde decorreu o módulo misto. É verdade que a iluminação desta sala é diferente da iluminação da sala onde decorre o módulo inteiramente presencial, para que os alunos possam visualizar bem o ecrã do computador, todavia, na nossa opinião, a intensidade menor de luz é apenas um dos factores que provoca sonolência durante o período da tarde. O módulo misto começa

após um período de quatro horas de trabalho matinal, após a pausa de duas horas para almoço e após a refeição principal para os portugueses; inevitavelmente, este horário, associado a um estômago cheio e a uma temperatura quente facultada pelo aparelho de ar condicionado da sala, causa algum amolecimento. Não podemos deixar de mencionar também que, segundo comentários dos próprios alunos da amostra, frequentemente fizeram noitadas para participar em festas organizadas para eles, principalmente, pelos alunos que já tinham estado durante o primeiro semestre em Castelo Branco e que já conheciam bem o meio, não dormindo, portanto, o suficiente e o aconselhável para terem energia para um dia exigente de trabalho como foram todos os do nosso curso.

Um aluno mencionou a duração do intervalo do módulo misto, que o considerou muito curto. Efectivamente, a duração da pausa do módulo misto é diferente da do módulo inteiramente presencial, o da manhã, a duração da primeira é de quinze minutos e da segunda é de trinta. Fizemos esta opção porque o módulo da manhã é de quatro horas e o da tarde é de apenas três, além de que o ritmo de trabalho do módulo da tarde deveria ser, supostamente, menos intensivo que o do módulo da manhã, o que justificaria um período de descanso mais curto. Nenhum outro aluno mencionou esta questão, nem nas respostas dadas nos questionários nem oralmente para nós ou para a monitora, mas poderemos equacionar, sem grande prejuízo para o bom andamento do curso, a possibilidade de alargar um pouco esta pausa a meio da tarde.

Em sexto lugar, também com três referências, surge a desvantagem de o módulo misto **não permitir desenvolver tanto determinadas competências**: a expressão escrita, «Uma desvantagem pode ser a de não escrever e repetir (...)», a expressão oral, «Usando o computador fala-se menos.» e a competência gramatical, «A aprendizagem da gramática é menos imediata.». Não vamos refazer aqui, de novo, todo o raciocínio que já fizemos atrás, quando analisámos os dados relativos à pergunta 11 [2] (Tabelas 5.3 e 5.4), na qual os alunos faziam uma autoavaliação dos seus progressos em aspectos específicos da língua – nomeadamente, da expressão escrita e oral –, decorrentes do trabalho na plataforma, porque o número de respondentes que apontaram cada uma das desvantagens referidas é praticamente

insignificante. Nessa altura, fizemos uma reflexão exaustiva sobre as possibilidades que as aulas que introduzimos na plataforma oferecem aos alunos do EILC de desenvolverem as duas competências referidas em causa; agora, vamos, apenas relembrar que o facto de em todas aulas recomendadas (Anexo 5) do módulo misto os alunos encontrarem uma ou mais actividades de oralidade, orientadas por nós e/ou pela monitora, certamente permitiu à maioria dos alunos praticar e progredir nesta competência e que, apesar de no módulo misto haver menos actividade de escrita, os alunos puderam encontrar nalgumas aulas actividades específicas de escrita para poderem desenvolver esta última competência. Quanto à competência gramatical, um aluno foi sensível às diferenças de aprendizagem dos aspectos gramaticais no módulo presencial e no módulo misto, sendo que no primeiro se fazia, habitualmente, explicação explícita de conteúdos gramaticais, seguida de exemplos e de exercícios práticos, e sendo que no segundo apenas havia exercícios de aplicação, jogos sobre aspectos gramaticais ou materiais autênticos onde eles apareciam de forma não evidenciada. Provavelmente, o estilo de aprendizagem deste aluno é mais compatível com a abordagem gramatical realizada no módulo presencial, por isso ele detectou esta desvantagem no módulo misto.

Parte 3, questão 17 [3] – Indique 3 desvantagens da utilização da plataforma para aprender Português.

Na **questão 17 [3]**, três alunos, numa percentagem de 15%, não escreveram nenhuma desvantagem, um escreveu «Nenhuma» e um escreveu «Não sei». Ora, o facto de cinco alunos, numa percentagem de 25%, ou seja, um quarto dos alunos da amostra, não indicarem desvantagens parece-nos digno de menção, porque nos parece positivo que não tenham sido capazes de as encontrar. As desvantagens apontadas pelos restantes alunos, como podemos ver a partir das suas respostas, transcritas no anexo 20, incidiram, tal como sucedeu nas respostas à pergunta 23 [2], sobre aspectos estruturais

do módulo e sobre aspectos pedagógicos das aulas do mesmo, conforme esquematizamos na tabela 5.20.

Tabela 5.20 – Síntese das desvantagens indicadas pelos alunos do módulo misto e da utilização da plataforma.

Desvantagens do módulo misto, apontadas pelos alunos da amostra	Nº de referências
Ritmo	8
Módulo mais cansativo	7
Materiais	5
Não referem desvantagens	5
Modalidade de aprendizagem	4
Maior probabilidade de distração	4
Não se desenvolvem tanto determinadas competências	1

Vamos começar por especificar as **desvantagens** mencionadas pelos alunos da amostra **relativas à estrutura do módulo misto**. Em primeiro lugar, com oito referências, surgiu a enumeração de um conjunto de desvantagens inerentes ao **ritmo de trabalho**: quatro alunos acharam que o ritmo de trabalho era mais lento devido a problemas técnicos, «O computador às vezes fica muito lento.», «Aulas mais lentas devido à Internet.»; dois disseram que o ritmo de aprendizagem era menos intensivo, «Em termos de quantidade, sinto aprender mais na parte da manhã.», e dois foram de opinião que o ritmo de trabalho era desigual para os alunos da turma, «O trabalho nem sempre envolve a turma inteira.».

Uma vez mais as respostas destes alunos levantam alguns condicionalismos inerentes a um módulo de autoaprendizagem dirigida constituído por e-conteúdos de acesso livre online: a velocidade de acesso à Internet, a menor quantidade de conteúdos inteiramente novos e ritmos de trabalho desiguais para cada aluno, não se configurando todos eles, na nossa opinião, como desvantagens de um módulo desta natureza. Claro

que quanto mais rápido for o acesso à Internet mais rapidamente os alunos poderão começar a fazer a actividade proposta, evitando-se tempos mortos de espera, embora também já tenhamos dito que nesses momentos o professor e monitores podem aproveitar para criar situações de desenvolvimento de competências de oralidade. Não nos parece, de todo, que o facto de neste módulo surgirem menos conteúdos totalmente novos seja uma desvantagem, pois a sua função é a de proporcionar uma consolidação e prática dos conteúdos trabalhados no módulo de ensino presencial clássico. De igual modo, também não nos parece que seja uma desvantagem o facto de o módulo de autoaprendizagem dirigida autorizar ritmos de trabalho desiguais e diferenciados para cada aluno da turma, pelo contrário, pois essa é, precisamente, uma das suas virtualidades fundamentais, a de permitir que cada um trabalhe ao seu próprio ritmo.

Em segundo lugar, com sete referências, foi apontado o facto de o **módulo** de autoaprendizagem dirigida ser **mais cansativo** que os restantes: dois alunos referiram o cansaço físico dos olhos provocado pelo uso do computador; dois aludiram ao amolecimento que, por vezes, sentiam, em parte devido à hora pós-prandial; dois alunos foram de opinião que «nalguns dias as aulas se tornavam um pouco pesadas» e um sugeriu que o módulo de imersão fosse à tarde, provavelmente, equacionando que se aumentasse a sua carga horária e se reduzisse a do módulo misto.

Ora, a análise dos resultados obtidos, revela que é notório o aumento das referências a este aspecto do segundo para o terceiro e último questionário, o que não nos parece, todavia, alarmante, uma vez que o último inquérito foi passado no final do EILC, estando, naturalmente, os alunos muito cansados pela frequência do mesmo, o que pode ter condicionado a expressão desta opinião. No que diz respeito, especificamente, à desvantagem do cansaço físico dos olhos provocado pelo trabalho com o computador, não nos parece que devamos valorizar este aspecto, porque se trata de um curso com uma duração curta, o que, em princípio, não deverá comprometer a visão. Continuamos a pensar na possibilidade de adquirir para cada ecrã filtros de protecção para reduzir a fadiga dos olhos e, deste modo, criar melhores condições de trabalho para os alunos que vierem a frequentar outros EILCs. Quanto ao cansaço

sentido durante o módulo, referido, no fundo, por três alunos, decorre, em parte, segundo eles, do facto de este se iniciar logo após a hora do almoço e, segundo observámos, também do facto de uma grande parte dos alunos da turma não dormir o suficiente, em virtude da vida social intensa que têm. Confessamos que não vislumbramos solução para este problema.

Em terceiro lugar, com cinco referências, foram mencionadas desvantagens relativas aos **materiais**: três alunos disseram que os exercícios deste módulo são muito fáceis; um disse que havia poucos materiais com vocabulário especializado e outro acrescentou que os vídeos eram muito longos. A análise destes dados aponta para a constatação que o nível de proficiência dos alunos varia, sendo que alguns sentem dificuldade em realizar determinados exercícios e demoram muito tempo a fazê-lo, como várias vezes observámos, e outros consideram-nos demasiado fáceis, como eles próprios dizem e nós também observámos. No entanto, uma virtualidade deste módulo é permitir, frequentemente, a escolha de níveis de complexidade das actividades/exercícios, como acontece frequentemente, por exemplo, em muitas das propostas por nós que o portal do CVC do Instituto Camões oferece. Quanto à falta de vocabulário especializado, também já referimos atrás que preconizamos como solução a sugestão individual a cada aluno que trabalhe as aulas cujo tema seja mais direccionado para a sua área de formação. Finalmente, a opinião relativa ao facto de os vídeos serem muito longos, encaramo-la como a expressão de uma opinião pessoal que não é generalizada, sendo que este aluno ficou sem perceber que se não gostava dos vídeos não tinha que os visionar, podendo escolher uma outra actividade em alternativa. Porém, sentimos necessidade de em EILCs futuros sublinhar mais insistentemente nas primeiras aulas esta liberdade de escolha, para que fique claro que as opções de trabalho no módulo misto serão sempre da responsabilidade de cada aluno.

Em quarto lugar, com quatro referências, surgiram desvantagens relacionadas com a **modalidade de aprendizagem** deste módulo: como as indicações de trabalho estavam escritas, dois alunos consideraram que era mais difícil compreendê-las, «Às vezes eu não compreendia o que tínhamos que fazer» e «Nem é sempre fácil

compreender o exercício»; um outro aluno referiu dificuldades relativas à compreensão das regras gramaticais e um último disse que a modalidade de aprendizagem deste módulo era mais dispersiva. Ao analisarmos estes dados, ocorre-nos que é necessário que docente e monitores circulem pela sala para esclarecer e dar explicações aos alunos quando estes estão a iniciar uma actividade e necessitam de ajuda para compreender o que têm que fazer. Quanto ao facto de um aluno mencionar que «As regras gramaticais às vezes são complicadas.», pensamos que esta opinião surge porque, a maior parte das vezes, neste módulo o desenvolvimento da competência gramatical é feito implicitamente a partir do contacto com enunciados verbais autênticos e este aluno não aprecia, particularmente, esta forma de o fazer. No que concerne à opinião de que este módulo é mais dispersivo, somos de opinião que ela se deve ao facto de o módulo proporcionar um grande leque de escolha, quer de aulas quer de actividades em cada aula. Todavia, não admitimos alterar esta característica porque cremos que, em parte, é nela que reside a originalidade, a plasticidade e a flexibilidade deste módulo.

Em quinto lugar, com quatro referências, foi apontado o facto de haver **maior probabilidade de distracção** neste módulo: quatro alunos referiram esta desvantagem, sendo que três deles relacionaram este aspecto com o acesso livre à Internet. Ora, como já dissemos atrás, ainda que tenhamos apelado ao sentido de responsabilidade dos alunos da turma, mostrando-lhes que era errado fazer outra coisa que não a aprendizagem da língua portuguesa durante o módulo, e ainda que tenhamos observado quase todos os dias que a grande maioria estava a fazer as tarefas e as actividades propostas na aula da plataforma, parece que houve alguns alunos que não resistiram à tentação de navegar na Internet com outro intuito. Parece-nos que este é um risco inevitável se a opção for a utilização de e-conteúdos de acesso livre na Internet, que foi a nossa opção, e que a única forma de evitar completamente esta desvantagem é recorrer a e-conteúdos produzidos especificamente para o módulo, não permitindo o acesso à Rede.

Em sexto e último lugar, aparece a desvantagem, apontada por um único aluno, relativa ao facto de **não se desenvolver tanto a expressão escrita** neste módulo: «A ajuda na escrita é um pouco escassa (quando o tempo é pouco).». Já dissemos que, apesar de neste módulo haver menos actividade de escrita, ela não está ausente, mas provavelmente ainda não é suficiente. Em próximos EILCs teremos que rever o peso concedido neste módulo à actividade de escrita, pois é óbvio que, pelo menos para um aluno, ele ainda não é satisfatório.

5.3.4. Questões 24 [2] e 18 [3]

Nesta secção analisamos as respostas obtidas para o quarto e último par de questões repetidas nos dois questionários, a **questão 24 [2]** (Anexo 19) e a **questão 18 [3]** (Anexo 20). Em ambos os questionários pedimos aos alunos que enumerassem os **aspectos** que lhes parecia que **poderiam ser melhorados nas aulas da plataforma**, sendo que nem todos os respondentes deram resposta a esta questão, facto que nos parece ter conotações muito positivas, pois pensamos que se os alunos não têm sugestões para melhorar pode ser porque pensam que há pouco ou nada a melhorar.

Questão 24 [2] – Que aspectos lhe parece que poderiam ser melhorados nas aulas da plataforma?

Na **questão 24 [2]**, dois alunos não mencionaram nenhum aspecto, dois disseram que estava tudo bem «Vai tudo muito bem», um acrescentou que «Está tudo adequado» e um confessou que não sabia que aspectos mencionar. Ora, o facto de seis alunos, numa percentagem de 31,6%, de duas nacionalidades diferentes, com uma experiência significativa de frequência de aulas de língua, não conseguir encontrar nenhuma sugestão para melhorar as aulas do módulo misto distribuídas na plataforma parece-nos ser digno de nota, porque nos parece revelar a satisfação destes alunos com o trabalho realizado nessas aulas.

Os aspectos a serem melhorados nas aulas da plataforma indicados pelos restantes treze alunos, como podemos constatar a partir das suas respostas, transcritas no anexo 19, incidiram sobre alguns aspectos que se prendem com a metodologia de trabalho, com os materiais e com as actividades, como podemos ver, esquematicamente, na figura 5.40.

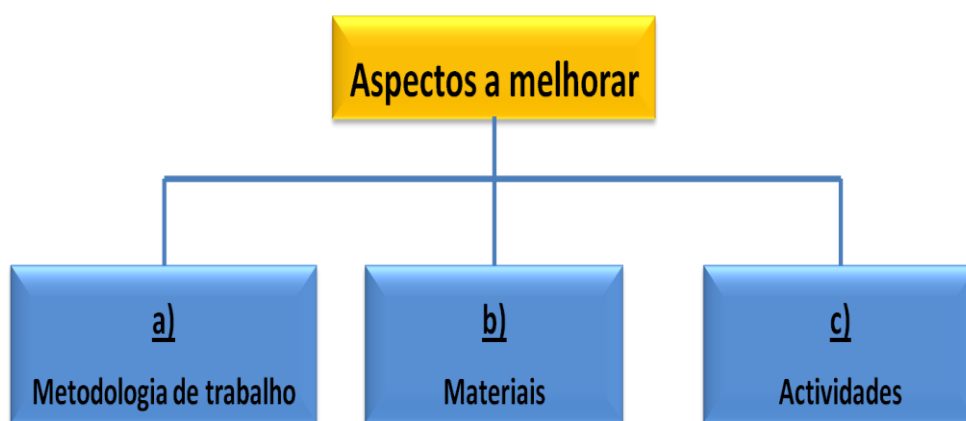


Figura 5.40 – Síntese dos aspectos indicados pelos alunos que poderiam ser melhorados nas aulas do módulo misto.

Em primeiro lugar, com oito referências, surgiram sugestões de melhoramento das aulas da plataforma que se prendem com aspectos relacionados com a **metodologia de trabalho** no módulo de autoaprendizagem dirigida: um aluno sugeriu que se aumentasse o número de monitoras; dois sugeriram mais trabalho de grupo; um aluno sugeriu uma ‘dinamização dos exercícios de forma diferente’; um sugeriu uma correcção dos exercícios de forma mais rígida; um aluno sugeriu que se trabalhasse mais intensivamente a oralidade, nomeadamente a pronúncia e a competência gramatical; um aluno sugeriu que se evitasse a distração dos alunos e um último sugeriu que se introduzissem mais actividades de ócio, para os dias não serem tão cansativos.

A análise destas respostas conduziu-nos a algumas reflexões que apresentamos de seguida. No que diz respeito à necessidade de aumentar o número de monitoras, estamos inteiramente de acordo com esta sugestão. No EILC que nos serviu de amostra

recorremos apenas à colaboração de uma, como já dissemos no capítulo 4, mas, na realidade, talvez se torne mais eficaz trabalhar com duas ou, idealmente, até com mais. O papel do(a) monitor(a) num EILC é bastante importante, pois, como jovem estudante, pertencente à mesma faixa etária dos jovens em mobilidade, conversa com eles, transmite-lhes a visão da vida que um jovem português tem, ajuda-os a integrarem-se, familiariza-nos com o ambiente circundante, auxilia-nos na resolução de pequenos problemas práticos relativos à vida na instituição onde frequentam o curso e acompanha-os no módulo cultural. O papel do(a) monitor(a) no módulo misto de aprendizagem é também bastante importante porque ajuda o docente a fazer o acompanhamento personalizado dos alunos e a atendê-los quando eles solicitam ajuda. Portanto, o ideal seria poder recorrer a mais monitores, embora isso implique uma disponibilidade de verbas que nem sempre as instituições têm.

No que concerne às necessidades de introduzir mais trabalho de grupo e mais actividades de ócio no módulo misto, não partilhamos a mesma opinião. Como já dissemos no capítulo 2, propomos uma estrutura modular, tripartida, para os EILCs. Também já dissemos no mesmo capítulo que, quanto à formatação de cada um dos módulos, consideramos que o primeiro deve ser centrado no grupo e nos conteúdos programáticos, sendo, portanto, um módulo de ensino presencial típico; que o segundo deve ser centrado no aluno e nos materiais, portanto, um módulo de autoaprendizagem dirigida ou misto; e que o último deve ser um módulo de imersão completa em contextos comunicacionais autênticos, portanto um módulo de aprendizagem informal a partir de contactos com locutores nativos. Assim, dada a filosofia subjacente à estrutura do curso que propomos, não nos parece que no segundo módulo, o módulo misto de aprendizagem, possa e deva haver mais trabalho de grupo, porque é, preponderantemente, um módulo de trabalho pessoal e individual, e também não nos parece que devamos incluir nele actividades de ócio, porque seria mais lógico incluí-las no módulo de imersão em contextos comunicacionais autênticos. Todavia, concordamos, inteiramente, com este aluno quando ele diz que deveria haver mais actividades de ócio no EILC, mas, pelas razões apontadas, não concordamos que elas

sejam incluídas no módulo misto. Aliás, para o EILC de Verão de 2009 já propusemos e fizemos, além da actividade de visionamento de cinema português às terças-feiras, actividades desportivas para o final da tarde das quartas-feiras, mais especificamente, natação, equitação e dança criativa.

Quanto à sugestão de ‘dinamização dos exercícios de forma diferente’, não sabemos o que é que o aluno quer dizer com isto nem o que é que tem em mente, por isso não comentamos.

A sugestão de correcção dos exercícios de forma mais rígida é curiosa porque recorrente. Quando analisámos os dados relativos a um dos alunos que, na pergunta 21 [2], disse que gostaria de ter no período da tarde (módulo misto) aulas iguais às do período da manhã (módulo inteiramente presencial), já nessa altura vimos que o aluno em causa dizia que era porque na plataforma os exercícios se faziam «COM superficialidade». Também nessa altura dissemos, entre outras coisas, que, provavelmente, o aluno fazia esta afirmação porque na plataforma havia exercícios com correcção disponível online, em linha, os quais permitem que o aluno, se assim o desejar, não seja muito rigoroso na sua execução, visionando logo a correcção/solução dos mesmos sem tentar primeiro fazê-los ele próprio. Ora, agora, na pergunta 24 [2], aparece novamente o mesmo aluno a referir que o método de correcção dos exercícios das aulas da plataforma deveria ser mais rígido. Na realidade, uma grande parte dos exercícios propostos nas aulas da plataforma tem a correcção/solução em linha, portanto é o próprio aluno a fazer a autocorreção dos seus exercícios. Apenas as actividades de oralidade e quase todas as de escrita são corrigidas por nós, com rigor e exaustivamente, portanto não pode ser à correcção destas que o aluno se está a referir. Ocorre-nos que o aluno quis dizer que o método de correcção dos restantes exercícios deveria ser mais rígido porque talvez prefira ou talvez ache mais eficaz que seja o docente ou o monitor a fazer a correcção. A nossa opinião, porém, não coincide com a deste aluno, pois pensamos que é, precisamente, o facto de haver correcção em linha de determinados exercícios que facilita a autonomia do aluno e que autoriza um ritmo individual de trabalho neste módulo misto de aprendizagem e pensamos que os alunos que frequentam

um EILC têm já sentido de responsabilidade suficiente para perceberem que só saem prejudicados na aprendizagem se tentarem fazer batota.

No que diz respeito à sugestão de que se trabalhe mais intensivamente a oralidade no módulo misto, nomeadamente a pronúncia e a competência gramatical, não nos parece que seja pertinente. Para promover a aprendizagem da pronúncia, as estratégias que usámos no curso foram de escuta, de produção de enunciados orais em língua portuguesa pelos alunos e de correcção feita pelo professor e monitora, ao longo dos três módulos. Especificamente no módulo misto, a escuta ocorreu sempre que o docente ou a monitora falavam, com um aluno, em particular, ou com a turma, colectivamente; quando o aluno fazia uma actividade áudio; quando o aluno visionava um pequeno vídeo e quando o aluno usava o pronunciador. No mesmo módulo, a produção de enunciados orais ocorreu sempre que o aluno falava por sua própria iniciativa com a docente/monitora; quando fazia uma actividade com uma componente de expressão oral (todas as aulas ‘obrigatórias’ continham pelo menos uma) e quando se fazia a correcção de um exercício oralmente. A correcção da pronúncia dos alunos, através da simples repetição da palavra por nós, foi feita de forma sempre sistemática mas não arrasadora, isto é, tentámos equilibrar o número de correcções feitas numa frase produzida por um aluno, de modo a que ele não sentisse que estava a ser corrigido em cada palavra que dizia, mesmo que a sua pronúncia não fosse correcta em todas elas, para não o desanimar; sendo que frequentemente o aluno, por sua própria iniciativa, repetia a palavra mal pronunciada, tentando imitar o docente. Talvez possamos, em próximos cursos, tentar a técnica da gravação das produções orais do aluno e consequentes audição e tentativa de correcção de pronúncias incorrectas.

Para promover a aprendizagem de conteúdos gramaticais, as estratégias que usámos no curso, como já dissemos no capítulo 2, foram a abordagem implícita e indutiva e a abordagem explícita e dedutiva. No módulo misto de aprendizagem, usámos também as duas abordagens mas privilegiámos a primeira. Ora, o que nos parece é que o estilo de aprendizagem deste aluno não se coaduna bem com esta abordagem dos conteúdos gramaticais, por isso ele sugere alterações à estratégia de

ensino/aprendizagem usada. Para nós, está fora de questão essa hipótese, porque, sendo o módulo misto complementar do módulo inteiramente presencial e usando neste maioritariamente a abordagem explícita e dedutiva, parece-nos que o primeiro tem que manter a referida abordagem.

Finalmente, a sugestão de que a docente deveria fazer «todo o possível para que o aluno não se distraia» deixa-nos bastante perplexa. Este aspecto, como já vimos atrás, quando fizemos a análise dos dados relativos à pergunta 23 [2], sobre as três principais desvantagens da utilização da plataforma para aprender Português, já tinha sido mencionado por quatro alunos, que tinham apontado uma maior probabilidade de distração provocada pela possibilidade de navegação livre na Internet. Antes de analisarmos e reflectirmos sobre este aspecto que deveria ser melhorado, e porque ele aparece referido nas respostas a duas perguntas, a 23 [2] e a 24 [2], por um total de cinco alunos, queremos deixar bem claro que a distração a que eles aludem, provocada pela navegação em sítios Web alheios à aula, só poderá prejudicar o próprio aluno e, eventualmente, o colega do lado, mas nunca o resto da turma, porque ao longo de todo o curso, em nenhum módulo permitimos que houvesse barulho ou qualquer outro comportamento estranho que pudesse distrair os restantes elementos do grupo do trabalho que estavam a realizar. Além disso, a sala de Informática onde decorreu o módulo misto possui uma organização em ilha, com quatro computadores em cada, conforme ilustra o esquema apresentado na figura 5.41, o que apenas permite que um aluno consiga ver o seu próprio computador e o do colega que está sentado ao seu lado, portanto, a haver distração, essa poderia afectar apenas duas pessoas, o prevaricador e o colega do lado.

Não sabemos se o aluno que fez esta referência se distraiu ele próprio ou se observou outros alunos distraídos; o que fica claro é que o aluno em causa acha que o facto de isso acontecer é da responsabilidade da docente, provavelmente porque permite e não proíbe o acesso livre à Internet. Apesar de se tratar de um aluno adulto, a meio ou a finalizar o seu curso do ensino superior, portanto com uma prática significativa relativamente a processos de ensino/aprendizagem, ainda parece pensar que não tem

qualquer responsabilidade pelo facto de se distrair, que toda a distração pode ser notada do exterior e que cabe unicamente ao professor impor que isso não aconteça.

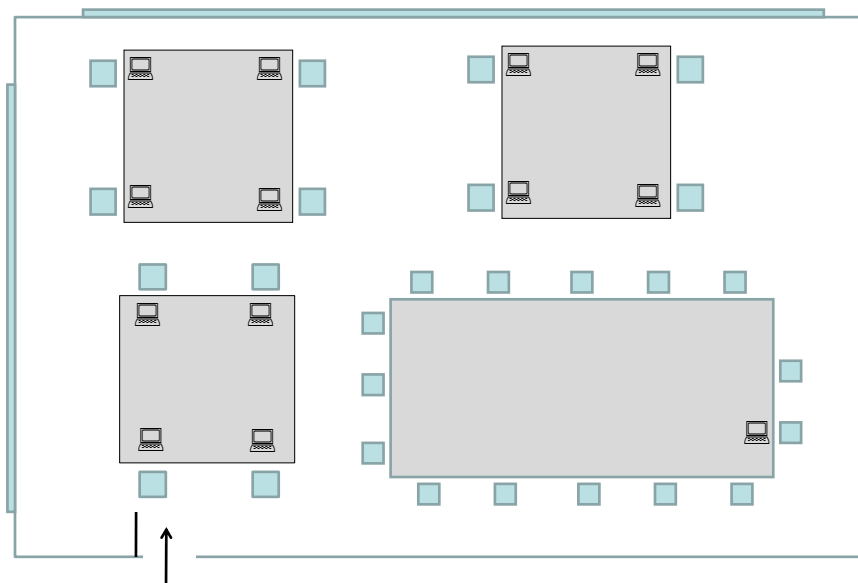


Figura 5.41 – Esquema da organização da sala de Informática onde decorreram as aulas do módulo misto.

Para terminar, gostaríamos ainda de acrescentar que, tendo em conta que os alunos do EILC em análise fizeram sete horas por dia, durante três semanas, de um curso intensivo de aprendizagem da língua portuguesa e tendo em conta que se tratava de alunos em mobilidade longe do seu país, da sua família, dos seus amigos e dos seus colegas habituais, não nos parece dramático nem muito prejudicial que, rapidamente, passassem uma vista de olhos, por exemplo, pelo seu correio electrónico. Aliás, segundo o que pudemos observar ao longo do módulo de autoaprendizagem dirigida, sempre que circulávamos pela sala, a impressão que nos ficou é que na generalidade, a grande maioria dos alunos estava concentrada e atenta ao trabalho em curso.

Em segundo lugar, com cinco referências, surgiram sugestões de melhoramento das aulas da plataforma relativamente aos **materiais** usados: um aluno foi de opinião que seria útil introduzirem-se nas aulas da plataforma e-conteúdos/materiais relacionados com a área de formação de cada um dos participantes no EILC; um mencionou a necessidade de ter a transcrição dos textos áudio; um aluno opinou que alguns exercícios deveriam ser mais motivantes, «Às vezes, acho os exercícios aborrecidos, eu torná-los-ia todos apaixonantes, como a sopa de letras, jogo da glória...»; um aluno achou que poderia existir uma base de dados com o vocabulário estudado e um último sugeriu a redução do número de textos para ler.

A análise destes resultados suscitou-nos os seguintes comentários. No que concerne a sugestão de se disponibilizarem conteúdos temáticos afins às áreas de formação de cada aluno, para poder ser trabalhado o respectivo vocabulário específico, já fizemos uma reflexão sobre este aspecto quando sobre ele reflectimos ao analisarmos os dados obtidos para a pergunta 23 [2], portanto, não vamos, de novo, repetir o mesmo raciocínio e remetemos para a leitura das considerações feitas então. Quanto à sugestão de disponibilizar a transcrição dos textos áudio, para facilitar a compreensão, também nós achámos desde logo que ela seria necessária e útil, por isso a facultámos sempre ao aluno, como podemos ver, por exemplo, na aula ‘obrigatória’ número 11 (Anexo 5), em que oferecemos dois materiais áudio e indicamos onde pode encontrar a transcrição do texto do discurso com a seguinte frase “Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte: (...)”, seguida do respectivo endereço electrónico. Não compreendemos, portanto, a sugestão do aluno de inserir um material que, afinal, está lá.

No que diz respeito à sugestão de tornar alguns exercícios mais ‘apaixonantes’, isto é, na opinião do aluno, facultar apenas jogos lexicais, naturalmente, apenas podemos encará-la como uma opinião pessoal não generalizável aos restantes alunos da turma, pois, decerto, alguns alunos gostarão desta tipologia de exercícios, outros nem por isso e outros não. É por esta razão que defendemos uma diversificação dos materiais bem como das actividades, para podermos dar resposta a todos os gostos e estilos de aprendizagem em presença numa turma de um curso desta natureza. Aliás, pensamos, ao

contrário deste aluno, que a quantidade de jogos lexicais que introduzimos em cada aula é suficiente e equilibrada, não vendo vantagem em aumentar o número destes exercícios, sob pena de criar défice em relação a outros materiais igualmente necessários. Além disso, a navegação nas aulas da plataforma permite ao utilizador ficar a conhecer fornecedores de e-conteúdos – instituição que aloja e disponibiliza conteúdos (*Glossário da Sociedade da Informação*, 2005: p.37) –, como, por exemplo, o Instituto Camões, onde pode sempre que lhe apetecer procurar mais exercícios do mesmo tipo, nomeadamente, mais jogos lexicais.

A sugestão de que poderia existir uma base de dados com todo o vocabulário estudado parece-nos interessante. Apesar de, no módulo inteiramente presencial, os alunos terem acesso a fichas informativas e a fichas de trabalho, em suporte de papel, sobre o vocabulário relativo a cada uma das áreas temáticas trabalhadas e apesar de, no módulo misto, terem acesso livre a dicionários em linha, parece-nos que esta é uma sugestão a ter seriamente em conta quando organizarmos novos EILCs, pois também nos parece que poderia ter alguma utilidade para os alunos o acesso a essa lista geral, quer organizada por ordem alfabética quer organizada por campos lexicais – conjunto estruturado de unidades lexicais reunidas pelas relações semânticas existentes entre si e estruturando-se em torno a um campo conceptual comum³⁴⁶.

A sugestão da redução do número de textos para ler não nos parece pertinente, pois estes textos são os materiais das actividades de leitura, as quais têm imensas potencialidades pedagógicas no contexto de aprendizagem de uma língua, como já explicámos no capítulo 2, quando nos debruçámos sobre a tipologia de actividades propostas nas aulas do módulo misto, distribuídas através da plataforma.

Em terceiro lugar, com cinco referências, surgiram sugestões de melhoramento das aulas da plataforma em relação às **actividades** oferecidas: um aluno sugeriu o aumento do número de actividades de audição; um sugeriu visionamento de filmes; dois alunos sugeriram o aumento de actividades de escrita e um outro sugeriu que se aumentasse o grau de dificuldade dos jogos lexicais.

³⁴⁶ in *Ciberdúvidas da Língua Portuguesa*.

A análise destes dados conduziu-nos às seguintes reflexões. No que concerne as actividades de audição, nas aulas do módulo misto foram introduzidas várias tipologias destas actividades, como podemos observar nos anexos 4 e 5, sendo que encontramos actividades em que os alunos ouvem a professora, a monitora ou os colegas quando estes falam; actividades em que se ouvem as personagens dos vídeos; actividades de audição de programas de Rádio ou de canções e exercícios de audição de enunciados para fazer uma tarefa a seguir com base no que ouviram. A análise dos mesmos anexos referidos mostra que em cada aula encontramos várias actividades de audição, portanto não nos parece equilibrado aumentar o seu número.

A sugestão de fazer actividades de visionamento de filmes parece-nos muito pertinente. No EILC que nos serviu de amostra mostrámos, no dia 11-02-2009, o filme *Capitães de Abril*, de Maria de Medeiros. A escolha deste filme foi motivada por várias razões, em primeiro lugar, porque é uma ficção que tenta reconstruir um momento histórico muito significativo para os portugueses, o da Revolução dos Cravos, a 25 de Abril de 1974, que pôs fim a um regime ditatorial e instaurou a democracia; em segundo lugar, porque anteriormente tinham sido trabalhados os feriados portugueses, entre eles o 25 de Abril, para a partir deles dar a conhecer algumas características culturais e aspectos históricos do povo português; em terceiro lugar, porque Maria de Medeiros é a actriz portuguesa mais internacional e, em quarto lugar, porque permitia desenvolver competências linguísticas e culturais aos alunos. A experiência de visionamento deste filme foi muito positiva e muito compensadora, os alunos gostaram imenso de ver o filme e fizeram imensas perguntas sobre aspectos nele referenciados. Na realidade, já nessa altura fomos sensível às potencialidades pedagógicas que encerrava o trabalho feito a partir de cinema português e, curiosamente, nas sugestões de melhoramento das aulas do módulo misto, este aluno fez esta mesma sugestão. De momento, podemos acrescentar que no EILC de Setembro de 2009 introduzimos o visionamento de três longas-metragens, visionadas em cada uma das três terças-feiras das semanas em que decorreu o curso e a afluência foi muito significativa.

Quanto à sugestão de dois alunos de incluirmos mais actividades de escrita, ela não nos parece pertinente, pois o desenvolvimento da competência comunicativa escrita não é um objectivo fundamental do EILC que propomos nem do módulo misto, como explicámos no capítulo 2, portanto, a distribuição que fizemos desta tipologia de actividade parece-nos equilibrada e não vemos vantagem em alterá-la.

Finalmente, a sugestão de aumentar o grau de dificuldade dos jogos lexicais também não nos parece pertinente, pois os que introduzimos nas aulas da plataforma são de nível intermédio, que é o nível que corresponde ao EILC ministrado.

Mais atrás, quando analisámos, no ponto 5.1, os dados referentes à pergunta 14 [2] que pretendia medir a opinião dos alunos da amostra relativamente à adequação das actividades das aulas da plataforma, vimos na tabela 5.7 que apenas 10,5% dos respondentes consideraram as actividades das aulas do módulo misto ‘muito adequadas’, percentagem esta que demonstrava que apenas um pequeno número de alunos, mais especificamente dois, consideravam excelente a adequação das mesmas. Agora, cruzando estes dados com os obtidos para a questão 24 [2], relativa a sugestões de melhoramento das aulas da plataforma, percebemos o que é que os restantes alunos gostariam de ver modificado.

Parte 3, questão 18 [3] – Que aspectos lhe parece que poderiam ser melhorados nas aulas da plataforma?

Na **pergunta 18 [3]**, três alunos não mencionaram nenhum aspecto e dois disseram «Não sei». Novamente nos parece digno de menção o facto de cinco alunos não terem sido capazes de dar sugestões de melhoramento, o que poderá significar que ficaram satisfeitos com o trabalho realizado nas aulas da plataforma.

Os aspectos a serem melhorados nas aulas da plataforma indicados pelos restantes quinze alunos, como podemos constatar a partir das suas respostas, transcritas no anexo 20, incidiram sobre aspectos relacionados com as actividades, materiais e metodologia de trabalho, como podemos ver, esquematicamente, na figura 5.42.

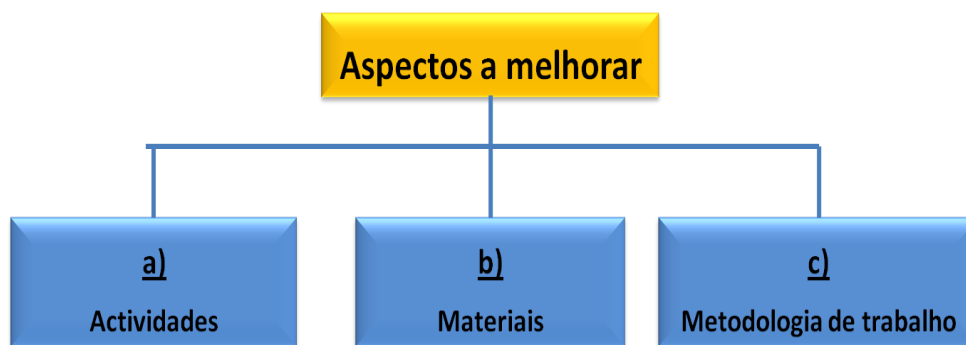


Figura 5.42 – Síntese dos aspectos indicados pelos alunos que poderiam ser melhorados nas aulas do módulo misto.

Em primeiro lugar, com catorze referências, surgiram sugestões de melhoramento relativas às **actividades** das aulas da plataforma. Foi sugerido o aumento de actividades de compreensão (um aluno), sobre aspectos gramaticais (três alunos), de exploração de vocabulário (dois alunos), de escrita (dois alunos), de audição (um aluno) e de grupo (dois alunos). Foi também sugerido que os exercícios realizados fossem controlados pelo professor (um aluno), que fossem mais difíceis (um aluno) e que todos os alunos fizessem a mesma actividade (um aluno).

A análise destes dados mostra que, globalmente, os alunos que sugeriram o aumento de actividades – de compreensão, sobre aspectos gramaticais, de exploração de vocabulário, de escrita e de audição – não entenderam que ao terminarem a que estavam a realizar podiam e deviam saltar para outra(s), consoante o tempo restante, pois se gostavam de, por exemplo, actividades de audição, poderia suceder que numa aula encontravam um número limitado desta tipologia mas noutras aulas encontravam muitas mais. Quanto às sugestões de aumento das actividades de grupo, de controle da realização dos exercícios pelo professor e de todos realizarem a mesma actividade, elas não nos parecem pertinentes, pois achamos que o módulo misto de aprendizagem perderia a sua essência de módulo de aprendizagem autónoma dirigida se aumentássemos as actividades colectivas, se não possibilitássemos a autocorreção e se não déssemos a possibilidade a cada aluno de fazer trabalho diferenciado dos restantes, se assim o desejar. A sugestão de

aumentar o grau de dificuldade de alguns exercícios, tal como já dissemos atrás, na reflexão sobre a pergunta anterior, também não nos parece pertinente, pois os exercícios são de nível intermédio, que é o nível de que nos ocupamos.

Em segundo lugar, com cinco referências, surgiram sugestões de melhoramento relativas aos **materiais** das aulas da plataforma: um aluno sugeriu a legendagem dos vídeos; um opinou que devia haver filmes; um sugeriu maior variedade de jogos de palavras e dois alunos sugeriram a introdução de materiais relacionados com as áreas de formação de cada aluno do EILC.

A análise das sugestões de melhoramento das actividades das aulas do módulo misto conduziu à reflexão seguinte. A sugestão de legendagem dos vídeos disponibilizados nas aulas deste módulo é muito pertinente e facilitaria, com certeza, a sua compreensão, no entanto não é possível, dado que os vídeos foram produzidos pela Rádio e Televisão Portuguesa e não podem por nós ser modificados ou editados. A sugestão de que deveria haver filmes (pensamos que o aluno quer dizer longas-metragens) para visionar nas aulas do módulo misto não nos parece pertinente, porque dada a duração habitual de uma longa-metragem, o visionamento de um filme praticamente impediria a realização de mais qualquer outra actividade. Pensamos que estes alunos devem visionar longas-metragens mas apenas durante o módulo de imersão. Quanto às duas últimas sugestões, elas já tinham sido feitas a meio do curso, quando os alunos responderam à pergunta 24 [2], e já sobre elas reflectimos atrás. Agora, parece-nos pertinente destacar a repetição das mesmas sugestões no final do curso, especialmente a relativa à necessidade de trabalhar vocabulário de cada área de formação presente no curso e para a qual já apontámos uma estratégia possível para solucionar este problema em cursos futuros.

Por último, também com cinco referências, foram feitas sugestões de melhoramento em relação a aspectos relacionados com a **metodologia de trabalho** nas aulas do módulo misto: um aluno foi de opinião que se devia utilizar mais o computador; um achou que não devia haver acesso à Internet; um aluno opinou que

devia evitar-se a distração dos alunos; um sugeriu diminuição da intensidade do ritmo de trabalho no módulo e um aluno sugeriu maior velocidade de acesso à Internet.

A análise destes dados permite deduzir que para um aluno o peso do módulo misto de aprendizagem no EILC, traduzido em horas lectivas, deveria aumentar, o que talvez signifique que este módulo foi o seu preferido. A sugestão de que deveria ser proibido o acesso à Internet surge de novo, no entanto já explicámos que isso não é possível, pois os e-conteúdos (materiais e exercícios) disponibilizados nas aulas da plataforma são maioritariamente e-conteúdos de acesso livre online e, além disso, uma das possibilidades que a utilização da plataforma oferece é a de os alunos poderem ter acesso a materiais de referência online, para consulta, sempre que deles necessitarem, portanto é impensável implementar o módulo misto sem acesso livre à Internet. No que concerne a sugestão seguinte, novamente a de que devia evitar-se a distração do aluno, o que nos ocorre acrescentar é temos que continuar a reflectir sobre formas de consciencializar os alunos de que não devem navegar em sítios Web não indicados nas instruções de trabalho. A sugestão de que deveria diminuir-se a intensidade de trabalho no módulo misto deixa-nos um pouco perplexa porque neste módulo não é o professor a pautar o ritmo da turma mas sim o próprio aluno a defini-lo, o que nos parece que este aluno não entendeu. Finalmente, quanto à sugestão de aumentar a velocidade de acesso à Internet, também já dissemos atrás que esta é de 100 megabytes, mas que, apesar disso, por vezes o tráfego é intenso e as ligações demoram um pouco mais. A resolução desta questão terá que passar por uma intervenção dos técnicos informáticos da instituição, no sentido de se aumentar, se possível, a velocidade de acesso.

5.4. REFLEXÃO SOBRE OS DADOS OBTIDOS A PARTIR DA ANÁLISE DOCUMENTAL

Como já dissemos no capítulo 3, considerámos que o registo de entrada e movimento dos alunos na plataforma (Anexo 13) pode ser considerado documentação relativa ao estudo de caso que fizemos, por isso também o usámos durante a nossa

investigação como técnica de recolha de dados complementar. O registo de entrada e movimento é uma ferramenta que, segundo Torreblanca (2007), permite fazer um seguimento pormenorizado dos alunos numa plataforma:

Se necesitará pues una herramienta que permita hacer seguimiento del estudiante, lo que se conoce como *tracing*, esto es, una observación detallada de la actividad del estudiante dentro de una plataforma: número de accesos, de consultas a un documento determinado, la realización y/o resolución de actividades propuestas, etc.

Optámos por fazer esse seguimento com o objectivo de verificar se os alunos entraram no módulo misto apenas durante o tempo lectivo do mesmo ou se entraram no módulo noutros momentos e se continuaram a trabalhar autonomamente após a conclusão do curso, aproveitando as aulas suplementares disponíveis na plataforma, ou se ficaram inactivos após a sua conclusão.

Procedemos, pois, ao levantamento dos dados em Maio de 2010, os quais apresentamos em anexo (Anexo 13), à sua análise e, finalmente, à sua interpretação. Vamos começar por apresentar uma tabela (Tabela 5.21) com as entradas e movimentos dos alunos da plataforma fora do horário lectivo do módulo misto (no Anexo 13 assinalados com cor verde) e, em seguida, apresentamos uma outra tabela (Tabela 5.22) com as entradas e movimentos após a conclusão do curso (no Anexo 13 estão assinalados com cor de laranja). Lembramos que o EILC analisado decorreu de 02 a 20 de Fevereiro de 2009 e que o horário do módulo misto era das 14h30 às 17h30.

Tabela 5.21 – Movimentos dos alunos na plataforma fora do horário lectivo do módulo misto.

Aluno	data dia da semana	hora Primeiro movimento	hora último movimento
mexicana	2009-02-02	19:08:59	19:34:43
	2009-02-09	20:06:19	20:25:18
	2009-02-18	21:09:50	21:09:50
espanhol 6	2009-02-02	23:12:26	23:12:26
	2009-02-03	13:19:00	13:19:55

Ao observarmos os resultados apresentados na tabela 5.21, constatamos que apenas dois alunos efectuaram movimentos na plataforma, fora do horário lectivo em que funcionou o módulo misto do EILC analisado, a aluna mexicana e um aluno espanhol.

A aluna mexicana fez um movimento no final da tarde, do primeiro dia de curso, tendo permanecido cerca de 26 minutos. É provável que, sendo o primeiro dia em que tomou conhecimento da plataforma, tivesse curiosidade em conhecer a estrutura da mesma ou que estivesse a fazer algum trabalho. Da segunda vez, entrou ao serão e permaneceu cerca de 19 minutos, sendo também provável que estivesse a fazer algum trabalho. Da terceira vez que entrou, foi também ao serão e, sendo que entrou e saiu de imediato, parece tê-lo feito apenas para ver se havia alguém online.

O aluno espanhol efectuou movimentos em dois dias diferentes e saiu de imediato, o que parece indicar que também o fez apenas para verificar se estava alguém online.

Da análise dos dados obtidos, concluímos que somente uma aluna poderá, eventualmente, ter entrado na plataforma após o horário lectivo do módulo misto para trabalhar um pouco. Este dado não nos surpreende, tendo em conta a carga horária lectiva do curso, que não terá sido menos que sete horas por dia, o que são já muitas horas de aprendizagem de uma língua e suficientemente cansativo.

Ao observarmos os resultados apresentados na tabela 5.22, verificamos que a maior parte dos movimentos na plataforma após a conclusão do EILC foram de entrada e saída imediata, que alguns não ultrapassaram os quinze minutos e que outros se efectuaram durante uma parcela de tempo considerável. Não tomamos em consideração os dois primeiros casos porque o tempo de movimentação é tão breve que nos parece que, provavelmente, não deve ter sido usado para trabalhar, mas vamos reflectir sobre o terceiro.

Tabela 5.22 – Movimentos dos alunos na plataforma após a conclusão do EILC.

Aluno	data dia da semana	hora primeiro movimento	hora último movimento
mexicana	2009-02-23	22:41:57	22:41:57
	2009-02-27	11:52:10	11:52:10
	2009-03-01	21:52:19	21:53:29
	2009-03-02	16:25:29	16:25:29
	2009-03-04	22:38:21 12:49:15	22:48:44 12:49:15
lituana	2009-03-02	12:33:12	12:33:12
	2009-03-03	13:08:46	13:08:58
	2009-03-05	12:19:43	12:30:37
	2009-04-15	16:39:38 15:40:25	16:39:38 15:40:25
espanhol 2	2009-02-26	16:56:01	16:57:57
	2009-03-02	10:41:27	10:42:14
	2009-03-03	16:25:56	16:27:24
	<u>2009-03-04</u>	15:02:41 <u>12:54:08</u>	15:03:32 <u>13:20:07</u>
italiana 2	2009-03-05	11:32:32	11:38:32
espanhola 4	2009-03-04	13:48:42	13:48:42
italiano 3	2009-03-02	20:48:15	20:48:15
	2009-03-03	20:02:16	20:02:16
	2009-03-04	11:38:00	11:38:00
italiano 6	2009-02-26	14:33:52	14:33:53
	2009-02-27	01:46:07	01:46:51
	2009-03-02	11:11:51	11:13:40
	2009-03-03	21:11:33	21:11:33
	<u>2009-10-27</u>	22:14:42 <u>20:11:56</u>	22:15:07 <u>21:11:30</u>
italiano 7	2009-03-04	15:55:16	15:55:16
espanhol 6	2009-03-03	16:44:16	16:44:33
	2009-03-04	21:04:39	21:04:40
italiana 8	2009-03-03	15:22:41	15:22:41
	2009-03-04	18:07:37	18:07:37
esloveno	2009-03-07	13:32:50	13:32:51
italiano 9	2009-02-25	15:02:45	15:02:45
	2009-02-28	15:52:47	15:52:47
	2009-03-04	16:38:52	16:49:05
	2009-03-11	12:58:40	13:00:55
	2009-03-31	17:10:27	17:10:27
	<u>2009-09-15</u>	<u>17:45:10</u>	<u>18:28:59</u>
espanhol 7	2009-03-03	19:29:45	19:32:46
	2009-03-04	12:12:17	12:12:18
	2009-06-14	14:03:46	14:03:47
italiana 10	2009-03-04	11:44:50	11:50:48

Como podemos observar na tabela 5.22, encontramos três alunos, um espanhol e dois italianos, que fizeram movimentos na plataforma durante um tempo que podemos considerar suficiente para realizar algum trabalho (vejam-se na tabela os dados com cor preta mais forte). Não sabemos se, efectivamente, durante esse tempo trabalharam ou não, mas parece-nos que é de assinalar o retorno destes alunos à plataforma no início do ano lectivo seguinte ao do EILC que frequentaram, o que pelo menos indicia que nesse momento ainda sentiam alguma ligação ao curso. Também nos parece de salientar o facto de o aluno italiano 9, no dia 15 de Setembro, ter deixado uma mensagem no quadro da plataforma para os alunos do EILC seguinte (o de Verão de 2009), o que, além de muito simpático, no mínimo nos parece significar que o aluno em causa ainda não tinha esquecido o curso que frequentou e que, de algum modo, ainda a ele se sentia ligado.

Tendo em conta que os alunos do EILC de Fevereiro de 2009 fizeram apenas algumas das aulas do módulo misto disponíveis na plataforma, era expectativa nossa que pelo menos alguns continuassem o processo de aprendizagem autónoma da língua portuguesa depois da conclusão do curso, realizando algumas das actividades das aulas restantes. Porém, a resposta destes alunos às nossas expectativas ficou muito aquém do que esperávamos. Pensamos que isso aconteceu porque, provavelmente, estes alunos não têm desenvolvidas as capacidades de aprendizagem autónoma, de aprender a aprender línguas e de aprendizagem ao longo da vida, e porque, apesar de terem frequentado o EILC com uma estrutura que propiciava o seu desenvolvimento, isso não foi o suficiente, dado que o curso teve uma duração de apenas três semanas. Aliás, para corroborar a nossa opinião, citamos Levin e Greenwood (2002: p.104), os quais são de opinião que as universidades só muito pontualmente desenvolvem nos seus alunos a competência de aprendizagem ao longo da vida:

“(...) universities rarely treat teaching as the transmission of the ability to engage in ongoing learning and emphasize lecturing and forcing students to reproduce the contents of the lectures (...)”.

CAPÍTULO 6: CONCLUSÕES FINAIS

Neste capítulo sintetizamos a estrutura da nossa investigação; apresentamos, por objectivos específicos e por variáveis, as conclusões a que chegámos no decurso da mesma, articulando-as com outros resultados semelhantes ou diferentes, encontrados na literatura específica; referimos os contributos do nosso estudo para a evolução teórica e prática da problemática de que nos ocupamos; enumeramos os beneficiários do nosso projecto de investigação; apresentamos as limitações do nosso trabalho, fazendo o levantamento dos aspectos que nos parece que poderiam ser melhorados, e deixamos algumas sugestões de elementos que poderão ser objecto de novas pesquisas em investigação futura nesta área.

6.1. CONCLUSÕES

À laia de **síntese**, podemos dizer que nesta investigação nos propusemos reflectir sobre o ensino/aprendizagem da língua portuguesa, por alunos do ensino superior em mobilidade institucional para a aprendizagem (alunos *incoming*), ao abrigo do Programa Sócrates Erasmus ou de outros similares, no âmbito de cursos intensivos de língua no país de acolhimento, financiados (*Erasmus Intensive Language Course* – EILC, não são elegíveis as línguas inglesa, alemã, francesa e castelhana) ou não (cursos livres) pela União Europeia. Os **objectivos gerais** do nosso trabalho foram propor uma estrutura para os EILCs de nível II (para alunos que já não são principiantes) e especificamente para um dos seus módulos e avaliar essas estruturas junto de um desses cursos.

Os alunos dos EILCs necessitam aprender a língua portuguesa de forma rápida para frequentarem unidades curriculares/disciplinas – da sua área científica de formação – na instituição portuguesa de acolhimento, durante um semestre ou dois; podem ainda não ter efectuado, em ambiente formal, informal ou em ambos, aprendizagem da língua em causa (neste caso frequentarão cursos de nível I) ou podem dela já ter algum

conhecimento (neste caso, em princípio, frequentarão cursos de nível II). Ao longo da nossa experiência profissional de leccionação do Português como LE a estes alunos, observámos que se trata de um público com um perfil muito heterogéneo, pois:

- i)* são alunos do ensino superior, cujo sistema de ensino no seu país pode ser idêntico ou não ao sistema de ensino superior português;
- ii)* são alunos estrangeiros, de múltiplas nacionalidades, falantes de línguas maternas díspares, de famílias linguísticas diferentes (por exemplo, o Esloveno, o Finlandês, o Grego, o Polaco ou o Turco) ou da mesma família da língua portuguesa (por exemplo, o Castelhana, o Francês, o Italiano e o Romeno) –, podendo ter desenvolvida a capacidade de intercompreensão linguística, o que os torna desde logo falsos principiantes;
- iii)* frequentam cursos de formação inicial de qualquer uma das áreas científicas existentes, o que os torna portadores de cultura científicas múltiplas e usuários de linguagens técnicas diversificadas;
- iv)* têm, provavelmente, estilos de aprendizagem diferenciados, o que leva uns a preferirem aprendizagem mais implícita da língua, centrada no aluno e em actividades comunicativas autênticas, e outros a preferirem um ensino explícito da sua estrutura, centrado no professor e baseado na explicação de regras e em exercícios práticos de treino de cariz estruturalista, como a nossa própria experiência profissional no-lo tem, reiteradamente, demonstrado;
- v)* por variadíssimas razões, chegam com expectativas diferentes em relação às metas de aprendizagem da língua até ao final do curso e do período de mobilidade, por isso uns empenham-se mais e outros menos, podendo estes últimos não ser muito assíduos, não fazer um grande esforço de aprendizagem e encarando o curso mais como um pretexto para se encontrar com novos amigos e/ou compatriotas num ambiente acolhedor;
- vi)* têm, por fim, graus de motivação desiguais, sendo que alguns estão muito motivados para a aprendizagem do Português e que outros não acreditam, verdadeiramente, ser capazes de o fazer. Por essa razão, alguns estão muito

determinados a progredir, implicando-se de uma forma muito activa em interacções linguísticas frequentes e variadas com a população local, com colegas e com professores, ouvindo programas de Rádio ou Televisão, lendo literatura diversa em português, e participando empenhadamente na realização das tarefas escolares propostas pelo docente; outros, sempre que podem usam a sua língua materna e evitam interagir comunicativamente em língua portuguesa, colando-se aos seus compatriotas.

Assim, dada a heterogeneidade do público-alvo destes cursos, a sua duração breve (três semanas em média, no ano lectivo 2010/2011, em Portugal) e o número elevado de horas de cada curso (em média 121 horas, no mesmo ano lectivo e no mesmo país), somos de opinião que a sua estrutura deve ser flexível para se adaptar à diversidade de alunos que o frequentam e às suas necessidades específicas; deve proporcionar ensino/aprendizagem face a face e em ambiente virtual, permitindo também estudo autónomo e estudo após a conclusão do curso, e permitir uma aprendizagem motivante, que envolva os alunos, minimizando o cansaço de durante, pelo menos, 6 horas em média por dia estudar uma língua. Propomos uma estrutura de EILCs de nível II modular tripartida, com um módulo de ensino presencial face a face de cerca de 60 horas, um módulo misto de aprendizagem, que combina aprendizagem em sala de aula com aprendizagem em ambiente virtual, isto é, um módulo de *blended learning*, de cerca de 45 horas, e um módulo cultural de aprendizagem da língua e de sensibilização cultural em contexto de imersão, de cerca de 15 horas. No momento em que começámos a nossa investigação, no ano lectivo de 2007/2008, não se descortinavam ainda indícios de que alguma instituição de ensino superior portuguesa propusesse uma estrutura *blended learning* para os EILCs, por isso e convictas de que esta era uma boa solução concentrámo-nos no desenvolvimento desta proposta.

O nosso trabalho tem duas componentes, uma componente teórica e uma prática. Na **componente teórica**, explanada no capítulo 1, passámos em revisão:

- As teorias do ensino/aprendizagem que configuram a nossa filosofia da educação, privilegiando as teorias personalistas, as psicocognitivas, as tecnológicas, as sociocognitivas, as da motivação e as teorias *blended learning*.

- As principais linhas orientadoras da política educativa linguística europeia, expressas quer através de documentos oficiais publicados sob a égide da UE quer através dos três documentos-chave de implementação desses mesmos princípios – o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*, o *Portfólio Europeu das Línguas* e o *Passaporte de Línguas Europass* –, porque os EILCs são financiados por um programa europeu. Esta política assenta basicamente em quatro linhas orientadoras: o princípio do plurilinguismo e do desenvolvimento da competência plurilingue; o incentivo à mobilidade para a aprendizagem e, consequentemente, à aprendizagem de línguas; a utilização das tecnologias digitais no contexto do ensino/aprendizagem das línguas e o desenvolvimento das competências de aprender a aprender e de aprender línguas em autonomia.

- As metodologias que na época contemporânea propõe a Didáctica das Línguas Estrangeiras e as formas de as operacionalizar. Fomos particularmente atraídas e influenciadas pelas metodologias de enfoque comunicativo e pelas de enfoque psicopragmático, configurando-se a nossa metodologia de ensino/aprendizagem do Português como LE como uma metodologia eclética, que se constitui com base na escolha racional de técnicas/procedimentos heteróclitos de ensino/aprendizagem oriundos de várias metodologias e métodos, técnicas e procedimentos esses que consideramos adequados para conduzir ao sucesso da aprendizagem da língua num contexto específico.

- Finalmente, os contributos das tecnologias digitais para a aprendizagem das línguas estrangeiras, porque propomos que um dos módulos do curso decorra numa mistura de ambiente presencial face a face e virtual. Equacionámos algumas problemáticas que a introdução das TIC em sala de aula acarretam e reflectimos sobre a

potencial motivação, bem como sobre a potencialidade destas tecnologias como ferramentas educativas em contexto de aprendizagem de línguas.

A partir da pesquisa bibliográfica que fizemos para produzir a componente teórica e a partir da nossa experiência profissional na leccionação de cursos de Português LE a alunos em mobilidade para a aprendizagem, retirámos um quadro de linhas estruturantes e orientadoras que nos serviu de base à construção do quadro conceptual que deu origem à nossa proposta de estruturação dos EILCs de nível II. No capítulo 2, especificámos a estrutura que propomos para estes cursos intensivos de língua e para um dos seus módulos, o módulo de *blended learning*, procedendo à justificação teórica das opções feitas. Considerámos muito importante este trabalho, porque inovador, uma vez que não conhecemos nenhuma proposta detalhada de estruturação dos módulos constituintes de um EILC de língua portuguesa, e porque, como refere Graham (2006: p.16):

“This question of how to blend face-to-face and CM instruction effectively is one of the most important we can consider.”

Na **componente prática** do nosso trabalho, cuja metodologia explicámos no capítulo 3, procedemos à avaliação da estrutura do módulo de *blended learning*, realizada pela totalidade dos alunos que frequentaram o EILC de nível II, na sua edição de Fevereiro de 2009. A caracterização do contexto em que este último EILC se realizou e a caracterização da turma que funcionou como amostra foi feita no capítulo 4. A apresentação, a análise e a interpretação dos resultados obtidos na componente prática do nosso trabalho foi feita no capítulo 5.

Influenciadas pelo paradigma construtivista, fizemos um tipo de investigação em educação mista, a qual, em termos ontológicos e epistemológicos, é, preponderantemente, qualitativa e, em termos metodológicos, mista, pois recorre à observação participante e a uma entrevista, mas também faz uso de três questionários.

Quanto ao propósito da nossa investigação, ela configurou-se como uma investigação-acção, com o duplo objectivo de articular a teoria relativa ao ensino/aprendizagem das

línguas estrangeiras com a nossa própria prática profissional no âmbito do ensino do Português como LE nos cursos intensivos para alunos *incoming*, com vista ao melhoramento da oferta formativa da nossa instituição, e encontrar uma estrutura de EILCs prototípica que nos pudesse servir como referencial em cada nova edição dos mesmos.

Quanto ao método, a investigação é do tipo descritivo, dado que descrevemos os elementos que observámos e que nos pareceram relevantes, e avaliativo, dado que também procedemos à avaliação da estrutura do módulo misto que propomos por uma turma destes cursos, tendo procedido a um estudo de caso. Especificamente, trata-se de um estudo de caso instrumental, uma vez que o EILC estudado (realizado em Fevereiro de 2009) não foi escolhido por apresentar uma especificidade própria, mas em virtude de ser um objecto de estudo adequado e oportuno no calendário da nossa investigação.

Avaliámos a reacção dos alunos observados à estrutura do módulo misto e o seu impacto nas aprendizagens realizadas, através das opiniões expressas, e a transferência das aprendizagens realizadas no módulo para a sua utilização prática do dia a dia, através da autoavaliação da progressão sentida.

Os **objectivos específicos** da nossa investigação, tal como dissemos no capítulo da Introdução, foram:

1. Propor uma estrutura de EILC, nível II, de língua portuguesa.
2. Definir a arquitectura/estrutura do módulo *blended learning*, implementado a partir de uma plataforma LMS, especificando o seu modelo conceptual, a sua estrutura organizacional, o seu modelo tecnológico e o seu modelo pedagógico.

No que concerne o modelo pedagógico, os objectivos foram explicitar:

- 2.1. Competências/objectivos
- 2.2. Metodologias
- 2.3. Conteúdos
- 2.4. Actividades/tarefas
- 2.5. Materiais/suportes de aprendizagem
- 2.6. Avaliação

3. Questionar os alunos, o monitor e a docente sobre a pertinência deste módulo como parte integrante de um EILC e questionar os alunos sobre a sua motivação em relação ao trabalho desenvolvido no âmbito deste módulo.

4. Sistematizar as opiniões da amostra em relação à utilidade deste módulo.

No que toca ao primeiro objectivo específico da nossa investigação, consideramos que foi atingido, uma vez que na primeira parte do capítulo 2 explicámos com bastante detalhe a estrutura modular tripartida que propomos para os EILCs, constituída por um módulo presencial face a face de 60 horas, um módulo de *blended learning* de 45 horas e um módulo linguístico e cultural de imersão de 15 horas. Especificámos os princípios orientadores da nossa proposta, a organização global de cada módulo do EILC, as características do público-alvo que frequenta estes cursos e que determinaram a estrutura, as competências/objectivos que consideramos que devem ser desenvolvidas/atingidos, as metodologias que consideramos mais apropriadas para o contexto destes cursos, os possíveis conteúdos a explorar, as actividades que nos parecem mais adequadas e mais produtivas, os materiais/recursos de aprendizagem que nos parecem mais adequados e pertinentes e a tipologia de avaliação a levar a cabo.

No que diz respeito ao segundo objectivo específico, consideramos que também foi atingido, pois na segunda parte do mesmo capítulo 2 procedemos a uma explanação detalhada da estrutura interna do módulo *blended learning*, que propomos como parte integrante dos EILCs. Desenvolvemos a explicação relativa ao modelo conceptual que presidiu à organização deste módulo, descrevemos o seu modelo tecnológico e clarificámos as opções realizadas relativamente ao seu modelo pedagógico, especificando as competências/objectivos a atingir com a frequência do módulo misto, as metodologias a usar, os conteúdos a trabalhar, as actividades mais apropriadas para atingir os objectivos do módulo, os materiais adequados para as levar a cabo e a avaliação a implementar no mesmo.

No que concerne o terceiro objectivo específico, consideramos que foi, igualmente, atingido, dado que procedemos à avaliação da pertinência deste módulo

na estrutura de um EILC, questionando os alunos, a monitora e a docente do EILC de Fevereiro de 2009 relativamente a esta questão.

Por fim, consideramos que também foi atingido o quarto objectivo específico desta investigação, visto que no capítulo 5 apresentámos os resultados obtidos na avaliação anterior, bem como uma reflexão e uma interpretação pessoal sobre eles.

Como explicámos atrás e nos capítulos 3, 4 e 5, procedemos à avaliação da pertinência do módulo *blended learning* na estrutura de um EILC, questionando os alunos, a monitora e a docente do EILC de Fevereiro de 2009 relativamente a esta questão. Esta parte prática do nosso trabalho teve como objectivo avaliar determinadas variáveis/categorias por nós consideradas pertinentes para a clarificação desta problemática. Vamos, agora, apresentar de forma sintética as conclusões a que chegámos relativamente a cada variável/categoria.

Através do conjunto dos quatro instrumentos de recolha de dados usados, medimos **variáveis de identificação** – nacionalidade, sexo, idade, língua materna –, **de contexto** – língua estrangeiras que domina, curso que frequenta, instituição de acolhimento e outras – e **de opinião** – sobre estratégias e materiais de aprendizagem de línguas, sobre o trabalho na plataforma, sobre actividades e materiais das aulas da plataforma, sobre a sua motivação para trabalhar na plataforma e outras.

Nas **variáveis de identificação** obtivemos os seguintes **resultados**.

A amostra era inicialmente constituída por 21 alunos, 10 raparigas e 11 rapazes, tendo saído, posteriormente, uma aluna para um nível de aprendizagem mais elementar. Contrariando a tendência mais generalizada de cerca de 60% dos alunos em mobilidade pertencerem ao sexo feminino³⁴⁷, a nossa amostra era maioritariamente constituída por indivíduos do sexo masculino, onze no total, numa percentagem de 52,4%.

³⁴⁷

<http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/1698&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=fr>

As idades dos alunos da amostra estavam compreendidas entre os 19 e os 31 anos e as nacionalidades distribuíam-se da seguinte forma: 1 aluno esloveno, 7 espanhóis, 1 aluna estónia, 10 alunos italianos, 1 aluna lituana e 1 mexicana.

Nas **variáveis/categorias de contexto** destacamos os seguintes resultados.

No que diz respeito às línguas estrangeiras que os indivíduos da amostra disseram dominar, sobressaiu a língua inglesa e o escasso desenvolvimento da competência plurilingue, reconhecendo estes alunos que dominavam um número muito limitado de línguas para além da sua língua materna.

Os resultados obtidos vão ao encontro da tendência generalizada na Europa, em que a língua mais falada além da língua materna é o Inglês, numa percentagem de 38%, segundo o documento *Europeans and their Languages*³⁴⁸ (2006). No que concerne aos espanhóis e aos italianos, o mesmo documento revela que, respectivamente, 56% e 59% não falam nenhuma língua estrangeira. Especificamente, em relação ao povo espanhol, Mata (2008: p.102) constata que a Espanha, comparativamente com outros países, ocupa um lugar pouco destacado no uso de uma LE pela população, o que, segundo ele, se deve a várias razões, nomeadamente, condições desadequadas de ensino e deficiente formação e selecção dos professores.

As áreas de formação que os alunos da amostra frequentavam na instituição de origem eram extremamente diversificadas, sendo que os 21 alunos apareceram distribuídos por 15 cursos diferentes.

As razões referidas como determinantes na escolha de Portugal como país de acolhimento foram, basicamente, três: as semelhanças linguísticas, as semelhanças culturais e a proximidade geográfica dos dois países, de origem e de acolhimento.

A razão apontada por uma percentagem mais elevada de alunos, 71,4%, como determinante da frequência do EILC foi a de querer conhecer melhor a cultura portuguesa. Perante estes dados, parece-nos correcto concluir que, apesar de os EILCs

³⁴⁸ *Europeans and their Languages*, 2006: p.12.

terem uma duração muito breve e serem em regime intensivo, se torna imprescindível que tenham uma componente forte, ou todo um módulo, sobre cultura portuguesa.

No que toca o acesso a PC próprio e à Internet, concluímos que, embora uma grande percentagem de alunos tivesse o seu próprio computador, *i)* ainda existia uma percentagem significativa de alunos, cerca de um quinto, que não possuía PC; *ii)* uma grande percentagem de alunos, 75%, tinha acesso limitado à Internet ou não tinha acesso de todo, por isso quase um terço dos alunos apenas usava a Internet de uma a dez horas por semana, e *iii)* quase um quarto dos alunos raramente usava o computador. No entanto, o uso do computador e a possibilidade de termos um número de computadores igual ao número de participantes durante as aulas do módulo misto é imprescindível, dado que a sua filosofia é a de que cada aluno possa progredir nas actividades ao seu próprio ritmo e segundo os seus próprios gostos e preferências, o que exige que o aluno esteja sozinho a trabalhar num computador, quer seja dele próprio quer seja da instituição.

Relativamente às competências informáticas, os alunos da amostra consideraram-se mais competentes a usar as TIC para comunicar do que para trabalhar. Da observação que realizámos, concluímos que alguns alunos não eram muito hábeis na utilização das TIC para trabalhar, mostrando algumas limitações na ‘interactividade funcional’ (manipulação da ferramenta) (Lebrun, 2008: p.18). Os resultados obtidos vão ao encontro dos dados avançados no estudo de Dondi *et al.* (2004), que apontam para o facto de os alunos do ensino superior estarem mais familiarizados com a utilização das TIC para comunicar do que para aprender. De igual forma, Castañeda (2007) conclui que os conhecimentos informáticos dos alunos do ensino superior aos quais faz referência no seu estudo não são suficientes para uma interacção fluida aluno/tecnologia e para compreenderem as verdadeiras potencialidades das TIC na aprendizagem. Martin (2007) e Moreira (2007) chegam às mesmas conclusões, apontando, mesmo, a tecnofobia que alguns alunos demonstram. Por seu turno, Massit-Folléa (2002) distingue entre ‘uso’ e ‘utilização’ das tecnologias digitais, sendo de opinião que o facto de os alunos as usarem não significa que estejam a fazer delas uma utilização rentável.

No entanto, apesar dos resultados obtidos através do questionário e da observação directa que iam no sentido de mostrar que os alunos da amostra não tinham muito desenvolvidas as competências informáticas, é verdade que 95,2% afirmaram estar motivados para trabalhar com as TIC e 42,9% dos alunos afirmaram já ter usado a Internet para aprender línguas, o que nos parece que merece ser destacado.

Na amostra, seis alunos, dos quais dois em Portugal e quatro no país de origem, frequentaram previamente um curso de Português e os restantes, o que corresponde a uma percentagem de 71,4%, não frequentaram nenhum curso antes. A grande maioria dos cursos anteriormente realizados teve uma duração inferior a 60 horas.

Pudemos constatar que os alunos da amostra não estavam familiarizados com o uso de plataformas em cursos de línguas, dado que apenas um aluno mencionou já ter usado uma, para ouvir materiais áudio, visionar vídeos/filmes, consultar gramáticas/dicionários e para realizar exercícios práticos. De igual modo, estes alunos não estavam familiarizados com cursos de línguas na modalidade online, dado que apenas 19% dos indivíduos afirmaram ter feito previamente um curso de línguas nesta modalidade. No entanto, 60% afirmaram já ter recorrido à Internet por sua própria iniciativa, antes da frequência do EILC, para procurar materiais para a aprendizagem das línguas³⁴⁹. Apenas 25% dos alunos referiram já ter tido algum professor de línguas que tivesse usado materiais disponíveis online.

Os resultados obtidos nesta variável estão de acordo com os apresentados nalguns estudos que apresentam as tendências que se verificavam no momento em que foram levados a cabo e que eram a de não ser habitual o uso de plataformas em ambiente formal de ensino e a de não ser frequente a procura de cursos de línguas online salvo raras excepções. É o caso do estudo de Tardif (2002: p.24), em que se exprime a opinião de que as tecnologias não penetraram realmente ainda nos meios formais de educação e que, mesmo que aqui e acolá fossem surgindo indicações contrárias, não

³⁴⁹ Segundo o documento ‘Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l’Enseignement des Langues : un Kit Pédagogique’³⁴⁹, os recursos mais comumente utilizados em actividades de aprendizagem de línguas baseadas nas TIC são os produtos multimédia, os dicionários electrónicos e as páginas Web.

estávamos perante uma integração generalizada. É também o caso do estudo de Dias & Dias (2005), em que se defende que a utilização de Plataformas de Gestão da Aprendizagem não era um recurso educativo a que todos os docentes do ensino superior recorressem regularmente. É ainda o caso do estudo de Dejean & Tea (2002), em que as autoras, baseando-se na sua própria experiência de professoras e tutoras num centro de autoaprendizagem (CAA) de línguas na dependência da Universidade Stendhal em Grenoble, exprimem a opinião de que cerca de metade das inscrições em autoaprendizagem guiada não eram deliberadas, mas sim forçadas por condicionalismos externos, tais como, por exemplo, incompatibilidade de horários e motivos financeiros. Por fim, Pedreño (2004: p.56) constata o seguinte:

“Los usuarios navegan y aceptan la Red, pero todavía son escépticos sobre si esta es idónea para cuestiones como la formación, el comercio o los servicios de pago.”

Nas **variáveis/categorias de opinião** obtivemos os **resultados** que transcrevemos de seguida.

No primeiro momento de recolha de dados, 80% dos alunos afirmaram que gostariam de usar *materiais* de aprendizagem da língua portuguesa disponíveis online, o que parece significar que a maioria dos alunos da turma não se importaria de frequentar um módulo do curso em ambiente virtual. Quando, no primeiro momento de recolha de dados, os alunos reflectiram sobre os materiais de aprendizagem de línguas preferidos, mencionaram os materiais disponíveis na Internet, os disponibilizados numa plataforma *e-learning* e os exercícios de língua online. Contudo, dos vinte materiais apresentados, dezassete foram referidos como materiais de que gostavam e dezoito foram apontados como materiais de que não gostavam, o que demonstra que os alunos também tinham gostos muito diversificados relativamente aos materiais. Neste quadro, parece-nos que a utilização de um determinado material numa aula será sempre do agrado de alguns e do desagrado de outros.

A comparação dos resultados obtidos no primeiro momento de recolha e dos obtidos no final do EILC revela que alguns materiais foram ganhando mais adeptos com

a intensificação da prática na utilização dos mesmos, como, por exemplo, foi o caso dos materiais áudio, dos exercícios práticos, dos documentos para ler, do conjugador, do pronunciador, dos pequenos vídeos/filmes e das gramáticas. À laia de síntese, podemos concluir que, globalmente, os alunos parecem ter gostado dos materiais usados nas aulas do módulo misto e foram de opinião que os vídeos/pequenos filmes ou mesmo as longas-metragens falados numa língua em aprendizagem deveriam sempre ser legendados para facilitar a compreensão do discurso.

Na autoavaliação das *dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa*, os alunos da amostra expressaram a opinião de que sentiam ‘pouca’ ou ‘nenhuma dificuldade’ no conhecimento do significado das palavras, na compreensão de textos escritos, na formação do número das palavras, no conhecimento do vocabulário, na formação do género das palavras e na pronúncia. Porém, a observação participante que realizámos contrariou um pouco estas opiniões expressas, uma vez que verificámos que os alunos só tinham um bom conhecimento das palavras semelhantes às das suas línguas maternas e que a grande maioria tinha especial dificuldade na pronúncia. Pudemos, ainda, constatar que quase todos os aspectos da aprendizagem das línguas – com excepção dos significados, do número e de ler e compreender – reúnem percentagens altas, superiores a 50%, de alunos que disseram neles ter ‘bastante dificuldade’ ou ‘muita dificuldade’, o que era expectável, uma vez que 71,4% dos alunos estavam a frequentar um curso de língua portuguesa pela primeira vez.

A análise dos resultados obtidos no questionário 3 permitiu-nos verificar que relativamente à *progressão na aprendizagem da língua portuguesa* todos os alunos da amostra reconheceram ter progredido com a frequência do EILC, que 90% consideraram ter progredido muito ou razoavelmente com a frequência do módulo em ambiente virtual e que percentagens altas – com excepção da capacidade de escrever – consideraram ter ‘melhorado muito ou razoavelmente’ em todos os aspectos específicos mencionados no questionário da língua em aprendizagem.

As *estratégias de aprendizagem de línguas* de que os alunos disseram gostar mais foram, em primeiro lugar e de forma destacada, o diálogo entre professor e alunos;

em segundo lugar, o visionamento de filmes; em terceiro lugar, jogos de vocabulário e, em quarto lugar, com o mesmo número de ocorrências, o trabalho de grupo e os exercícios de gramática. As estratégias de que os alunos disseram gostar menos foram, em primeiro lugar e de forma destacada, a leitura silenciosa; em segundo lugar, e com o mesmo número de ocorrências, a exposição oral realizada pelos alunos, os concursos e o trabalho de casa; em terceiro lugar, a leitura em voz alta e, em quarto lugar, com o mesmo número de ocorrências, o trabalho individual, escrever sobre um tema, os debates e aprender gramática indirectamente.

Estes resultados permitem-nos concluir que a amostra era constituída por indivíduos muito díspares quanto a gostos e preferências por estratégias de aprendizagem de línguas e, eventualmente, quanto a estilos de aprendizagem, se aceitarmos que determinadas estratégias estão mais centradas no aluno e outras mais centradas no docente. Também ficou patente que uma percentagem significativa de alunos prefere o ensino explícito da gramática da língua e não gosta de leitura silenciosa, o que parece estar de acordo com algumas das representações que, segundo Ellis (2008), alguns alunos constroem sobre a aprendizagem de línguas, nomeadamente, a de que para aprender uma língua é necessário estudar explicitamente gramática, memorizar e participar, preferencialmente, em actividades de produção (falar e escrever), desvalorizando as de recepção (ler e ouvir).

No primeiro momento de recolha de dados, pudemos apurar que os alunos da amostra não tinham um contacto intensivo com os meios de comunicação social portugueses, pois 71,5% afirmaram não ter qualquer contacto ou ter um contacto muito escasso e afirmaram que não liam revistas e jornais, não ouviam Rádio e não viam Televisão, com frequência. Também apurámos que 85% dos indivíduos responderam ou que não se consideravam informados ou que se consideravam informados mas pouco sobre a *cultura portuguesa*.

No primeiro momento de recolha de dados, de igual modo, pudemos constatar que grande maioria dos alunos disse ter algum conhecimento sobre a *geografia de Portugal*, mas pouco, conhecendo algumas das maiores cidades e algumas localidades.

Pudemos também avaliar a opinião dos alunos da amostra relativamente às **aulas do módulo de *blended learning***, distribuído através da plataforma, bem como, globalmente, em relação ao mesmo módulo e a todo o EILC.

Após a conclusão do EILC, 95% consideraram útil e 60% consideraram fácil a utilização de uma **plataforma** durante o curso; 90% consideraram ‘fácil’ fazer uma **aula** na plataforma e nenhum aluno considerou que a estrutura das aulas em ambiente virtual fosse pouco adequada, tendo todos formulado uma opinião a este respeito.

Quanto à avaliação realizada relativamente às **actividades** das aulas deste módulo, a larga maioria dos alunos considerou adequada a sua complexidade, suficiente o seu número e, no global, a totalidade dos alunos consideraram como ‘adequadas’ ou ‘muito adequadas’ estas mesmas actividades.

No que toca a avaliação dos **materiais** inseridos nas aulas do módulo misto, é possível estabelecer um padrão dos materiais preferidos pelos alunos da amostra, pois assinalaram como os materiais preferidos, materiais áudio, pequenos vídeos/filmes, documentos para ler e para falar, textos sobre cultura portuguesa, textos para ordenar, exercícios práticos, jogos lexicais e material de referência e de consulta pontual, como dicionários, conjugador, pronunciador e gramáticas. Na nossa opinião, estes materiais deveriam, pois, ser materiais recorrentes em módulos mistos de um curso de línguas.

Em relação à avaliação dos **conteúdos** do módulo de *blended learning*, no final do EILC, 50% dos alunos referiram não terem encontrado vocabulário da sua área de formação, o que significa que têm que ser encontradas estratégias diferentes de aprendizagem do mesmo neste módulo, uma vez que as usadas não funcionaram com uma percentagem significativa de alunos. Situação completamente diferente ocorreu em relação aos conteúdos culturais e geográficos, dado que todos os alunos mencionaram ter encontrado nas aulas deste módulo conteúdos culturais - especificamente sobre crenças e tradições, manifestações artísticas e hábitos e costumes do povo português - e geográficos.

A avaliação dos alunos sobre o **módulo misto** como parte integrante de um curso intensivo de línguas foi muito positiva, sendo que 95% consideraram a utilização da plataforma motivante ou muito motivante; todos foram de opinião que o módulo misto complementava o módulo face a face e 80% afirmaram estar satisfeitos com as aulas do módulo misto e, por isso, não gostariam de ter, na parte da tarde, aulas iguais às do módulo inteiramente presencial. Os alunos que manifestaram esta última opinião, especificaram as razões da mesma, indicando várias, nomeadamente, porque o módulo misto permitia trabalhar com ritmos diferenciados, ter acesso a aulas mais simples e mais leves, fazer aulas mais motivadoras, ter acesso a actividades diferenciadas, poder praticar/consolidar conteúdos programáticos, variar a modalidade de aprendizagem, poder variar a concentração e a atenção, facilitar o processo de tutoria, complementar o módulo da manhã e era boa estratégia de aprendizagem.

Os resultados obtidos nesta avaliação parecem contrariar os dados avançados em 2006 pelo documento *Europeans and their Languages*³⁵⁰ que indicam que 57% dos europeus consideraram como a metodologia de aprendizagem de línguas mais eficiente as aulas de língua numa escola e que apenas 14% consideraram como metodologia mais eficiente a aprendizagem em autonomia através do uso da Internet, CD-Rom, DVD's, etc. Mais surpreendentes nos parecem ainda os dados avançados pelo mesmo documento relativamente às nacionalidades espanhola e italiana, sendo que 38% de ambas as nacionalidades mencionaram a primeira metodologia e apenas, respectivamente, 0% e 2% mencionaram a segunda, o que nos parece significar que estas nacionalidades não estão nada habituadas a usar esta última metodologia.

Todavia, como constatamos a partir das conclusões apresentadas sobre esta questão, uma percentagem de 20% dos alunos da amostra, aparentemente, preferia ter aprendizagem presencial face a face de manhã e de tarde. Esta preferência por esta modalidade de ensino/aprendizagem talvez decorra das experiências de aprendizagem anteriores destes alunos, pois, tal como refere Gil (2003: p.348) a capacidade de manipulação e o aproveitamento das potencialidades das TIC e dos recursos

³⁵⁰ http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc631_en.pdf

disponibilizados através da Internet dependem mais das experiências de aprendizagem anteriores dos alunos do que propriamente do estilo de aprendizagem de cada um, sendo que quanto mais directivas tenham sido essas experiências mais desorientado se sente o aluno num ambiente virtual de aprendizagem em autonomia. Bates (2004: p.46) quando reflecte sobre a planificação para o uso das TIC no ensino superior alerta de forma veemente para a necessidade de averiguar se os alunos a quem se dirige o projecto são suficientemente maduros e organizados e se estão suficientemente motivados para estudar pela Internet. Oliver *et al.* (2006: p.507) referem que há sempre alguns estudantes que não gostam de trabalhar sozinhos em ambiente virtual e Almenara & Tena (2010: p.304) referem que, em virtude do uso doméstico que fazem das TIC, alguns alunos as vêem como elementos lúdicos e não de formação.

Pâquier & Veltcheff (2002: p.160), com base na sua experiência de trabalho num CAA, concluem, entre outras coisas, que os aprendentes que frequentam o centro encaram com muita apreensão a ausência de um professor que conduza o processo de aprendizagem da língua e que demonstram estar ainda muito apegados à ‘relação tradicional professor/aluno’.

“(…) si l’individualisation de l’apprentissage est l’aspect le plus attrayant pour notre public, tout un pan de la responsabilisation en matière d’apprentissage est assez mal perçu et en partie rejeté. L’autonomisation attire donc a priori par le libre choix des horaires, du rythme de travail, de la liberté en matière de contenus (détermination des objectifs et choix du matériel d’apprentissage) mais parallèlement l’apprenant aspire à un guidage très pointu.”

Garrison & Vaughan (2008) citam uma investigação de Kvavik & Caruso (2005), realizada com estudantes do ensino superior, em que os autores chegam à mesma conclusão de que os ‘Net Geners’ valorizam a interacção e a comunicação com os professores, reconhecendo que estes são importantíssimos para assegurar a qualidade da experiência de aprendizagem. Jordan *et al.* (2008) e Izquierdo (2010) chegam às mesmas conclusões.

Pedimos, ainda, aos alunos da amostra que indicassem três **vantagens**, três **desvantagens** e quais os **aspectos a melhorar** no módulo. Surgiu um conjunto vantagens que inclui a de permitir diferentes modalidades de aprendizagem, a de proporcionar aulas mais motivadoras, a de facilitar trabalho e acompanhamento individualizado, a de disponibilizar materiais variados, a de desenvolver competências múltiplas, a de proporcionar um ritmo de trabalho mais dinâmico e a de facilitar a prática. As vantagens referidas vêm confirmar os resultados positivos de aprendizagem de línguas online apresentados por Madrid (2005) e por Gregorio-Godeo (2006).

Foram, também, apontadas algumas desvantagens relativas ao ritmo do módulo, ao cansaço que provocava, aos materiais, à modalidade de aprendizagem, à maior probabilidade de distração e ao menor desenvolvimento de algumas competências. Os aspectos que os alunos referiram como passíveis de serem melhorados foram relacionados com as actividades, materiais e metodologia de trabalho.

A propósito das desvantagens do módulo misto apontadas pelos alunos, gostaríamos de recuperar aqui a posição de Massit-Folléa (2002), que é de opinião que, em oposição ao tempo da técnica que é muito breve, o tempo de utilização dessa mesma técnica é sempre demorado, porque os usuários demoram a interiorizar o seu funcionamento e a rentabilizar a técnica nos contextos em que a utilizam, facto este que, talvez, explique as opiniões negativas expressas por estes alunos sobre a utilização das TIC em contexto de aprendizagem da língua portuguesa. A mesma autora é também de opinião que, com alguma frequência, algumas inovações e algumas técnicas são usadas de forma imprevisível pelos usuários, podendo estes ignorar os usos prescritivos das mesmas e fazerem um uso efectivo delas diferente do planeado. Hofmann (2006) refere que um dos problemas recorrentes da modalidade *blended learning* decorre da inexperiência dos aprendentes, os quais ainda não foram ensinados a aprender online.

Procedemos, por fim, à recolha das opiniões dos alunos da amostra sobre os **aspectos** mais **positivos**, mais **negativos** e **sugestões** de melhoramento do EILC que frequentaram. Destacaram vários aspectos positivos, nomeadamente, o desenvolvimento

de competências, a adequação dos conteúdos programáticos, a competência profissional da docente, o interesse do módulo de imersão, a estrutura do curso, a adequação das estratégias de aprendizagem, a modalidade intensiva, a adequação dos e-conteúdos, a possibilidade de encontrar outros bolseiros que vivem a mesma experiência, o dinamismo do módulo misto, a adequação da estrutura das aulas e a facilitação da integração.

Estes resultados positivos estão em sintonia com os divulgados por Garrison & Vaughan (2008), os quais citam Dziuban *et al.* (2006), que referem uma investigação longitudinal de uma Universidade da Florida que demonstra que os alunos que frequentam cursos mistos ou *blended* têm uma maior taxa de sucesso dos que os presenciais ou inteiramente online e que 86% dos alunos estão satisfeitos ou muito satisfeitos com os cursos mistos, sendo que apenas 4% manifestam estar insatisfeitos ou muito insatisfeitos com os mesmos. Estão, também, de acordo com alguns dos resultados de Jones (2006: p.190), que analisa o impacto da modalidade *blended learning* no ensino superior, através de um estudo de caso da experiência da University of Glamorgan, no País de Gales, realizado em 2003, e refere os cinco aspectos mais negativos e os cinco mais positivos mencionados pelos inquiridos do referido estudo de caso. Os aspectos considerados mais positivos foram, entre outros, as oportunidades para interagir com pares (17%), o acesso a um grande número de recursos (11%) e a forma efectiva de aprendizagem (7%).

Os alunos da nossa amostra apontaram, também, alguns aspectos negativos do EILC que frequentaram, como a modalidade intensiva do curso, a desadequação de algumas estratégias e aspectos pedagógicos e logísticos. Por fim, fizeram algumas sugestões de alteração, quanto a actividades, materiais e exercícios, quanto a duração e horário e quanto a estratégias de aprendizagem.

Em modo de síntese, podemos acrescentar que achamos que o balanço do EILC foi bastante positivo, pois que a enumeração dos aspectos positivos teve um volume indiscutivelmente superior ao dos restantes aspectos e que a indicação dos aspectos negativos bem como as sugestões de melhoramento do mesmo, algumas vezes

contraditórios entre si, apenas nos parecem demonstrar a diversidade de gostos, de estilos de aprendizagem, de motivações e a diversidade das representações e das crenças relativamente ao estudo de uma língua que estes alunos tinham.

Analisámos também o registo dos movimentos dos alunos na plataforma através da qual foi distribuído o módulo misto, quer após o tempo lectivo do mesmo quer após a conclusão do EILC, para apurarmos se os alunos entraram no módulo misto fora do seu horário de funcionamento e se continuaram a trabalhar autonomamente após a conclusão do curso.

Concluímos que apenas dois alunos fizeram movimentos na plataforma fora do horário de funcionamento do módulo misto durante o decurso do EILC, tendo entrado e saído de imediato, o que nos parece que ocorreu somente para verificar se estava alguém online. Não nos surpreende este dado porque não esperávamos que depois de sete horas diárias de EILC os alunos ainda tivessem energia para continuar a trabalhar.

Concluímos, também, que apenas três alunos efectuaram movimentos durante um tempo significativo na plataforma após a conclusão do curso. Não sabemos se durante esse tempo estiveram ou não a trabalhar em autonomia, mas outros autores concluíram antes de nós que os alunos do ensino superior não estão muito habituados a fazê-lo porque não estão para isso preparados (Levin e Greenwood, 2002). A este respeito, Grandcolas (1995: p.16), que descreve uma experiência de autonomia de aprendizagem, levada a cabo com alunos Erasmus, não especialistas em Francês, e monitores, futuros professores de Francês língua estrangeira, cita Caré (1992), que é de opinião que as causas que estão na origem de experiências goradas de autonomia de aprendizagem são a resistência à mudança, os preconceitos ideológicos e a falta de formação. Finalmente, Marcelli & Montredon (2002) narram uma experiência levada a cabo por eles em 2000, no Centre de Linguistique Appliquée da Universidade de Franche-Comté, no âmbito de um curso intensivo de FLE leccionado a cinco alunos australianos, em que cerca de dois terços do curso (100h) decorreram em modalidade presencial em Besançon e o resto do mesmo (48h) em autonomia no país de origem dos

alunos. Nesta experiência a componente do curso correspondente ao trabalho em autonomia, à qual foram atribuídos créditos e a qual foi passível de avaliação formal, foi implementada através da plataforma WebCT, na qual os alunos trabalhavam, monitorizados na sua instituição de origem por uma professora local e por uma monitora online. Segundo os autores, os resultados obtidos foram positivos, embora apontem como ponto fraco a quase impossibilidade de trabalhar a oralidade. Pensamos que no caso desta experiência, a continuidade do trabalho dos alunos se deveu apenas ao facto de a componente em autonomia proporcionar a compensação da validação institucional dessa aprendizagem e ao incentivo da professora local que acompanhou todo o processo, condições essas que não existiam no nosso caso, daí os resultados obtidos.

A investigação que levámos a cabo traz algum **contributo** e possibilita um pequeno avanço à/na abordagem científica do ensino/aprendizagem do Português como LE, eventualmente das línguas estrangeiras, em geral, e da organização de EILCs, em particular.

Fizemos um estudo dos posicionamentos teóricos sobre o ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras na época contemporânea – desdobrado nas perspectivas das teorias da aprendizagem do paradigma educacional actual, em alguns documentos da União Europeia sobre políticas linguísticas educativas no mesmo espaço e nas tendências recentes da DLE –, o que re-situa esta problemática no momento presente. Fizemos uma síntese caracterizadora dos EILCs em Portugal nos anos a que se reporta a nossa investigação, propomos uma estrutura organizacional específica para estes cursos, testámos essa estrutura, avaliámos-la e apresentamos os resultados obtidos, podendo tudo isto servir como ponto de partida de reflexão sobre a melhor forma de os organizar no futuro. Além do que acabámos de enumerar, apresentamos, ainda, uma experiência de introdução de *blended learning* na instituição de ensino superior onde trabalhamos, na área do ensino das línguas estrangeiras, que são ambas tendências muito em voga no momento actual.

Bonk *et al.* (2006: p.560-564) reflectem sobre as tendências e as previsões relativas à evolução da modalidade *blended learning* no ensino superior e em contextos formativos no mundo do trabalho e isolam dez tendências, das quais vamos referir apenas seis. Prevêem que no futuro: *i)* a aprendizagem passará a ser mais individualizada, mais visual e mais direccionada para um maior número de estilos de aprendizagem e para as características individuais dos aprendentes, fazendo uso de imagens, fotografias, mapas, gráficos, animações, simulações e de videoclips, que o aprendente manipula; *ii)* a modalidade *blended learning* vai promover a responsabilidade do estudante pela sua própria aprendizagem, permitindo, inclusivamente, que seja ele próprio a desenhar o seu percurso e o seu programa de aprendizagem; *iii)* os horários e o calendário de formação serão menos pré-definidos e que a aprendizagem ocorrerá preferencialmente quando o estudante sinta necessidade e tiver tempo e não nos horários pré-definidos pela instituição; *iv)* os cursos passarão a incluir cada vez mais percursos de aprendizagem ou opções *blended learning* e será feita menção dessa modalidade na certificação; *v)* num ambiente de aprendizagem *blended*, os papéis do professor/formador passarão a ser de mentor, treinador, conselheiro; *vi)* surgirão formações e certificações de especialistas de programas e de cursos *blended learning*, os quais terão que ter competências de ensino tradicional em sala de aula e de ensino em ambiente virtual. Atrevemo-nos a dizer que a nossa proposta de estruturação de EILCs está já a caminho das tendências desta evolução.

A investigação que aqui apresentamos, de prática concreta de integração das tecnologias da aprendizagem no sistema educativo do ensino superior europeu, a par de outras experiências (Sangrá & Sanmamed (Coords.), 2004; Bonk & Graham (Eds.), 2006, Etxeberria, 2007, e Almenara. & Tena, 2010) por nós referenciadas, demonstra ainda que, neste contexto, estão a adquirir cada vez mais visibilidade as tentativas de implementação da modalidade *blended learning*, nomeadamente, no âmbito do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, contrariando as crenças de alguns autores que defenderam o contrário (por exemplo, Massy, 2006).

Temos, porém, consciência de que a nossa proposta de modelo de EILC e de modelo do módulo misto do mesmo não são propostas nem perfeitas nem fechadas, pois poderão sempre ser retocadas, melhoradas e distintas, dependendo dos contextos específicos nacionais, institucionais e linguísticos de implementação destes cursos e dos actores em jogo (alunos, docentes e monitores) em cada nova edição dos mesmos. Acreditamos que haverá outras e, eventualmente, melhores formas de misturar ensino presencial face a face e aprendizagem em ambiente virtual no contexto dos EILCs e aventamos a hipótese de que outras plataformas LMS sejam mais adequadas para distribuir um módulo de aprendizagem de línguas através de tecnologias digitais. No entanto, também estamos seguras que fizemos o melhor que pudemos e soubemos para elaborar as melhores propostas, ainda que, com uma consciência muito clara de que as inovações pedagógicas para demonstrarem as suas potencialidades e para se imporem, necessitam, como afirma Harris (2002: p.83), de tempo de experimentação e de testagem, de amadurecimento e de reflexão crítica:

"Lorsque nous entreprenons d'explorer une nouvelle voie pédagogique, jamais la première tentative ne nous mène au résultat escompté. Il nous faut du temps pour venir à bout des problèmes initiaux. Il n'est pas rare que nous devions remettre notre travail trois ou quatre fois sur le métier avant d'en être à peu près satisfait."

As estruturas que propomos de EILCs e do seu respectivo módulo misto e os resultados obtidos sobre a sua avaliação, em suma, o estudo que fizemos, pode ter bastante **pertinência em vários níveis de acção**.

Terá interesse a nível das políticas linguísticas educativas em Portugal e, até, a nível legislativo, nomeadamente, sensibilizando as instâncias de decisão para a importância de repensar a estrutura curricular dos cursos/disciplinas de línguas estrangeiras nos sistemas formais de ensino, no sentido de os adaptar a uma exigência de qualidade e de eficácia da oferta formativa, de desenvolvimento da competência plurilingue, de adaptação às especificidades dos alunos que os frequentam e de inserção das tecnologias digitais como ferramentas educativas no contexto da aprendizagem das línguas.

Terá relevância a nível institucional, quer no âmbito nacional quer no âmbito internacional, pois acreditamos que pode sensibilizar as instituições de ensino superior e, em particular, os Centros de Línguas para a mesma problemática; funcionar como exemplo de boas práticas e servir como ponto de partida ou de comparação para a organização de cursos/disciplinas de língua estrangeira e de EILCs e, finalmente, pode influir na estrutura dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, quer ao nível da formação inicial quer ao nível da formação contínua dos mesmos.

Pode servir como referencial, isto é, como base de reflexão, na área do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, a investigadores, a didactas, a professores, a criadores de conteúdos multimédia e, até, a aprendentes, uma vez que já divulgámos, através de dois canais diferentes, uma parte da estrutura do EILC e alguns resultados da avaliação realizada e que pretendemos num futuro próximo disponibilizar a estrutura do módulo misto na página do CL&C da nossa instituição.

Pode influir nas práticas docentes dos professores de línguas estrangeiras, ajudando-os a tomarem consciência de que diferentes níveis de desempenho numa mesma sala de aula, diferentes estilos de aprendizagem, diferentes motivações, diferentes metas e diferentes empenhos exigem diversificação de metodologias, de actividades e de materiais.

Finalmente, influiu, sem margem alguma para dúvidas, no meu processo de amadurecimento como profissional, como docente do ensino superior, como professora de PLE, como responsável pelos EILCs leccionados na minha instituição e como pessoa, pois a sua realização proporcionou-me uma mudança de mentalidade, a qual, segundo Gremmo (2000) e Gil (2003: p.345), é sempre necessária para introduzir inovações em contexto pedagógico:

“Una verdadera modernización de estos centros [los centros educativos] y la introducción de los ordenadores y de Internet en la educación requiere un cambio de mentalidad de los formadores-profesores-enseñantes y también un cambio en la dinámica de la enseñanza.”

6.2. LIMITAÇÕES DO ESTUDO E SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

A nossa experiência de leccionação de cursos de Português LE e de EILCs a alunos do ensino superior em mobilidade para a aprendizagem, a reflexão continuada sobre as dificuldades encontradas no terreno e sobre o resultado das soluções pontualmente encontradas e a pesquisa bibliográfica em literatura específica de ensino/aprendizagem de línguas permitiram-nos construir um modelo de EILC e um modelo de módulo misto, o qual propomos seja parte integrante do mesmo. Na parte teórica do nosso estudo ampliamos esta problemática e, na parte prática, apresentamos a concretização da nossa proposta bem como uma avaliação da mesma realizada pela turma de alunos do EILC de nível II de Fevereiro de 2009, que teve lugar na nossa instituição.

A primeira **limitação** que apontamos é relativa à nossa proposta de modelo do módulo misto do EILC, pois, sendo os materiais/recursos que sugerimos como base de trabalho neste módulo maioritariamente de acesso livre online, é necessário, periodicamente, proceder à sua revisão e actualização.

As limitações que apresentamos a seguir são relativas à avaliação da nossa proposta realizada pela amostra.

Consideramos que o estudo seria mais rico se tivéssemos podido entrevistar os alunos, o que não foi possível, em virtude de o horário do curso se prolongar pelo dia todo e de a sua duração ser apenas de três semanas.

No que toca aos questionários usados, somos de opinião que poderíamos ter evitado o segundo (questionário 2), substituindo-o pela observação da reacção dos alunos ao módulo misto, porque, efectivamente, após o ter passado só tivemos tempo de o analisar de forma superficial, tendo dele feito uma análise exaustiva apenas após a conclusão do EILC. Cremos, igualmente, que poderiam ter resultado melhor se tivéssemos definido os conceitos usados (por exemplo, ‘língua segunda’, ‘língua estrangeira em que melhor comunica’ e ‘outra língua estrangeira em que consegue

comunicar’); se não tivéssemos feito duas perguntas numa só questão (como é o caso da questão em que perguntamos sobre o grau de facilidade em fazer uma aula na plataforma e em usar a plataforma), embora isso só tenha acontecido numa questão, e se os questionários fossem menos longos.

As estruturas do EILC e do módulo misto foram avaliadas por uma única turma. É nossa convicção que os resultados teriam maior impacto se a avaliação tivesse sido feita por várias turmas em várias edições de EILCs.

Por fim, sendo que propomos a integração de um módulo de *blended learning* na estrutura dos EILCs e sendo que a sua implementação/frequência implica alterações profundas de mentalidades e atitudes de professores/alunos, sentimos que, na fase inicial do curso, devíamos ter consagrado mais tempo à preparação dos alunos da amostra para trabalharem no mesmo e para melhor compreender a sua essência e as suas potencialidades.

Partindo dos resultados deste estudo, outras **investigações futuras** poderão ser feitas, em complementaridade desta ou em diferentes direcções nesta mesma área.

O estudo poderia ser replicado, depois de solucionadas as limitações que apontámos ao nosso.

A avaliação das estruturas de EILC de nível II que propomos e do seu módulo misto poderia ser feita por pares, isto é, por professores de PLE e por professores de EILCs.

A proposta de modelo de módulo misto que fazemos poderia ser melhorada nalguns domínios. No próprio módulo poder-se-ia variar a combinação de aprendizagem distribuída através da plataforma em regime presencial e de aprendizagem distribuída através da plataforma, mas unicamente em ambiente virtual, deixando mais espaço para o trabalho em autonomia, fora da sala de aula e em horário a definir por cada usuário. Poder-se-ia introduzir interacção linguística online dos alunos do EILC com outros aprendentes ou com falantes autóctones, através de Fóruns de discussão ou de chats. Poder-se-ia alterar a estrutura do módulo para que todo decorresse em ambiente virtual síncrono ou assíncrono, tendo que reflectir sobre a avaliação mais adequada nesta estrutura.

Com o objectivo de ajudar os alunos a melhor compreenderem a essência e as potencialidades de um módulo misto no EILC, poderia ser criado um ‘módulo guia’, à semelhança do que propõe Cebrian (2007d) para os cursos inteiramente virtuais, onde se explicaria ao aluno o que aprender, como otimizar a sua aprendizagem, as alternativas de aprendizagem que este módulo lhe pode proporcionar e que incluiria um esquema da organização do módulo.

Poderia fazer-se um estudo com o objectivo de propor uma estrutura de seguimento que permitisse avaliar se os alunos que frequentaram um EILC com este modelo e com estas características desenvolveram as competências de aprender a aprender e de aprendizagem autónoma das línguas e se continuaram sozinhos a tarefa de aprendizagem da língua portuguesa.

Por último, poderia realizar-se uma investigação com o objectivo de definir uma estrutura de EILC de nível I, bem como de um módulo de *blended learning* para este mesmo nível.

Como nota final, gostaríamos de mencionar que, nesta investigação partimos, primeiro, da nossa prática profissional como docente de Português LE para alunos em mobilidade e da consciencialização pessoal das dificuldades que encontrámos no terreno, para fazermos, em seguida, uma revisão sistemática e organizada da teoria que nos permitiu elaborar uma proposta prática de organização dos EILCs e, especificamente, de um dos seus módulos, de *blended learning*. Apresentámos uma proposta de estruturação destes cursos e a avaliação que uma turma fez dessa mesma estrutura. Esperamos, agora, que a nossa investigação venha de novo influenciar o pensamento teórico, para este afinar e/ou reequacionar as possibilidades metodológicas e pedagógicas à luz dos dados práticos que recolhemos, isto é, esperamos que o nosso trabalho ajude a fluidificar as relações entre prática e teoria e vice-versa, porque é neste movimento dialéctico que a didáctica geral das línguas estrangeiras evolui. Apraz-nos pensar que podemos ter contribuído, ainda que modestamente, para essa mesma evolução.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adler, P. & Adler, P. (1994). Observational techniques. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.377-392). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Adragão, J. (1991). A dimensão cultural no ensino de uma língua estrangeira. In *Português como Língua Estrangeira – Actas, Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (p.385-394). Macau: Fundação Macau e Instituto Português do Oriente.
- Agência Nacional PROALV. (2009). *O PALV em Portugal – Síntese 2007-2009*. Lisboa: Agência Nacional PROALV.
- Almenara, J. & Tena, R. (2010). Análisis de ‘buenas prácticas’ del e-learning en las universidades andaluzas. In *Buenas Prácticas de Enseñanza con TIC. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 1 (p.283-309). Retrieved 05-05-2010, from: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6293/6306
- Alonso, F., Grande, M^a D. & Gómez, M^a C. (sd). Valoraciones de profesores y alumnos de magisterio de Salamanca sobre minorías, escuela y formación intercultural. Retrieved 28-12-2009, from: http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural/Grupo_discusion_2/77.F..pdf
- Altheide, D. & Johnson, J. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.485-499). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Andrade, A. (2000). Análise das práticas bilíngues na sala de aula dos professores de Francês língua estrangeira – Algumas aplicações na formação de professores. In Araújo e Sá, M. (Ed.). *Investigação em Didáctica e Formação de Professores* (55-74). Porto: Porto Editora.
- Antão, J. (1997). *Elogio da Leitura – Tipos e Técnicas de Leitura*. Porto: Edições Asa. (2001). *Comunicação na Sala de Aula* (5^a ed.). Porto: Asa.

- AiT (Associação de Informação Terminológica) (sd). *Dicionário de Termos Linguísticos*. Disponível online no endereço http://www.ait.pt/recursos/dic_term_ling/index2.htm
- Avi, B., Martínez, R., Abellán, I. & Requies, I. (2010). Los procesos de innovación educativa en la formación universitaria, nuevos generadores de buenas prácticas en tecnología educativa. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 1 (p.96-120). Retrieved 06-05-2010, from: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5790/5820
- Ávila, D. (2007). Cursos para bibliotecarios, profesionales de la informática y profesionales de la educación. In Etxeberría, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 20-11-2009, from: <http://www.buenaspracticas-elearning.com/practica-10.html>
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para Além do Erro*. Porto: Porto Editora.
- Balanskat, A., Blamire, R. & Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report – A Review of Studies of ICT Impact on Schools in Europe*. European Schoolnet. Retrieved 17-10-2008, from: <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/ictimpact.pdf>
- Barbot, M.-J. & Chachaty, E. (2002). Décalages entre offres et attentes. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDm, Recherches et Applications (p.122-133). Paris : EDICEF.
- Bardin, L. (1979). *Análise de Conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- Bartolomé, A. (2004). Blended learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23 (p. 7-20).
- Bates, A. (2004). La planificación para el uso de las TIC en la enseñanza. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.32-51). Barcelona: Editorial UOC.

- Beacco, J.-C. (1995). La méthodologie circulante et les méthodologies constituées. In Pêcheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications (p.42-49). Paris : EDICEF.
- Beacco, J.-C. (Coord.). (2007). *De la Diversité Linguistique à l'Éducation Plurilingue : Guide pour l'Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe* (version intégrale). Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques. Retrieved 03-12-2008, from: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc
- Belategi, O. (2007). Cómo transformar al profesorado para que vuelque su conocimiento en un entorno e-learning. In Etxeberria, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 06-06-2009, from: <http://www.buenaspracticaselearning.com/practica-8.html>
- Benito, A. (2002). Eu conto, tu contas, ele conta...: propostas de utilização do conto na aula de português língua estrangeira. *Ler Educação*, 2, 2ª série. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Bentolila, A., Chevalier, B. & Falcoz-Vigne, D. (1991). *La Lecture - Apprentissage, Évaluation, Perfectionnement*. Paris: Éditions Nathan.
- Bermejo, M. & Juanena, J. (2008, Fevereiro). La enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera a través de la estrategia de las Webquest: Un caso práctico en el campus virtual de la U.C.M. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9 (1), 78-91. Retrieved 25-07-2008, from: <http://www.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>
- Berrocso, J., Arroyo, M. & Sánchez, M. (2010). Enseñar y aprender con tecnologías: un modelo teórico para las buenas prácticas con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 1 (p.203-229). Retrieved 05-05-2010, from: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5840/5866
- Bersin, J. (2004). *The Blended Learning Book – Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.

- Bertrand, Y. (2001). *Teorias Contemporâneas da Educação* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Besse, H. (1995). Méthodes, méthodologie, pédagogie – Petit dictionnaire des méthodes. In Pêcheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFD, Recherches et Applications (p.96-107). Paris : EDICEF.
- Bijnens, K., Bijnens, H., Boonen, A., Beeck, I. & Petegem, W. (2007). Virtual mobility: An innovative alternative for physical mobility? In Etxeberria, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 10-03-2010, from: <http://www.buenaspracticas-elearning.com/capitulo-17-virtual-mobility-innovative-alternative-physical-mobility.html>
- Bogdan, R. & Biklen, S. (2006). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. (2ª impressão). Porto: Porto Editora.
- Boldizsár, G. (Coord.). (2004). *Introduction au Contexte Européen Actuel Concernant l'Enseignement des Langues : Un Kit Pédagogique*. Centre Européen pour les Langues Vivantes: Éditions du Conseil de l'Europe. Retrieved 30-10-2008, from: <http://www.ecml.at/documents/pub214F2004Boldizsar.pdf>
- Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). (2006). *The Handbook of Blended Learning*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Bonk, C., Kim, K-J. & Zeng, T. (2006). Future directions of blended learning in higher education and workplace learning settings. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.550-567). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Borda, O. (2002). Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. In Reason, P. & Bradbury, H. (Orgs.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice* (3ª ed.) (p.27-37). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Burin, G. (2002). The third task of universities or how to get universities to serve their communities! In Reason, P. & Bradbury, H. (Orgs.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice* (3ª ed.) (p.440-446). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

- Calhoun, E. (1993). Action research: Three approaches. *Educational Leadership*, 51 (2), 62-66. Retrieved 13-01-2009, from: <http://ucerc.edu/teacherresearch/muhsdar0110-99.html>
- Calviño, F. (2004). Estudios semipresenciales en la Universidad Politécnica de Cataluña. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.141-154). Barcelona: Editorial UOC.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação – Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. (1993). Materiais autênticos no ensino das línguas estrangeiras. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (2), 117-124. Braga: I.E. Universidade do Minho.
- Castañeda, L. (2007). ["Implementación de materiales en red en contextos universitarios presenciales. La perspectiva del alumnado"](#). *eLearning Papers*, 4.
- Casteleiro, J. (1991). A gramática no ensino-aprendizagem do português como língua estrangeira. In *Português como Língua Estrangeira – Actas, Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (p.113-118). Macau: Fundação Macau e Instituto Português do Oriente.
- Castellotti, V. & De Carlo, M. (1995). Les enseignants face aux difficultés des élèves. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFD, Recherches et Applications (p.30-35). Paris : EDICEF.
- Castellotti, V. & Moore, D. (2002). “Représentations sociales des langues et enseignements”. Guide pour l’élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe – De la diversité linguistique à l’éducation plurilingue. Étude de référence. Strasbourg : Conseil de l’Europe. Retrieved 15-02-2009, from: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf>
- Castro, C. (2006). Sombras en el enfoque comunicativo. *Porta Linguarum*, 5 (p.37-51).
- Castro, P. & Cabrera, M. (2004). El papel de la producción oral (output) en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE): el estudio de sus funciones. *Porta Linguarum 1* (p.37-59).

- Cebrián, M. (Coord.) (2007). *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (2ª ed.). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Cebrián, M. (2007a). Introducción. In *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (2ª ed.) (p.13-19). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- (2007b). Innovar con tecnologías aplicadas a la docencia universitaria. In *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (2ª ed.) (p.21-36). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- (2007c). Dimensiones pedagógicas del uso de tecnologías de la comunicación e información en la enseñanza universitaria. In *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (2ª ed.) (p.37-46). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- (2007d). Elementos de un curso virtual y modelo de diseño de una asignatura en la Web. In *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (2ª ed.) (p.75-90). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Cebrián, M. & Vicente, M. (2007). ¿Para qué utilizan los profesores Internet en la docencia? In *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (2ª ed.) (p.47-73). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Cela, J. (2004). La experiencia de la Universidad de Lleida en la incorporación de las TIC a la docencia universitária. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.115-120). Barcelona: Editorial UOC.
- Cervera, M., Cela-Ranilla, J. & Barado, S. (2010). Las simulaciones en entornos TIC como herramientas para la formación en competencias transversales de los estudiantes universitarios. In *Buenas Prácticas de Enseñanza con TIC. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 1 (p.352-370). Retrieved 05-05-2010, from: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/6309/6322
- Cesteros, S. (2006). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos. *MarcoELE – Revista de Didáctica, Español como Lengua Extranjera*, 2 (p.1-25).

- Churchill, D. (2007). Towards a useful classification of learning objects. *Education Tech. Research Dev.*, 55, 479–497. Retrieved 19-06-2008, from: <http://www.springerlink.com/content/9g4336282u640184/>
- Ciberdúvidas da Língua Portuguesa. Retrieved 10-06-2009, from: <http://www.ciberduvidas.com/pergunta.php?id=17398>
- Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Comissão das Comunidades Europeias. (01-08-2005). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu e ao Conselho – “Indicador europeu de competência linguística”. COM (2005) 356 final. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 03-01-2009, from: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com356_pt.pdf
- Comissão das Comunidades Europeias. (22-11-2005). Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – “Um novo quadro estratégico para o multilinguismo”. COM (2005) 596 final. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 30-12-2008, from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0596:FIN:PT:PDF>
- Comissão das Comunidades Europeias. (13-04-2007). Comunicação da Comissão ao Conselho – “Quadro para o inquérito europeu sobre competências linguísticas”. COM (2007) 184 final. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 03-01-2009, from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0184:FIN:PT:PDF>
- Comissão das Comunidades Europeias. (15-11-2007). Documento de trabalho da Comissão – “Relatório sobre a aplicação do Plano de Acção «Promover a aprendizagem das línguas e a diversidade linguística»”. COM (2007) 554 final (2). Bruxelas: União Europeia. Retrieved 04-01-2009, from: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/com554_pt.pdf
- Comissão das Comunidades Europeias. (28-03-2008). “Proposta de decisão do Parlamento Europeu e do Conselho relativa ao Ano Europeu da Criatividade e Inovação (2009)”. COM (2008) 159 final. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 15-02-2009, from: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0159:FIN:PT:PDF>

- Comissão das Comunidades Europeias. (18-09-2008). Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões – “Multilinguismo: uma mais-valia para a Europa e um compromisso comum”. COM (2008) 566 final. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 20-11-2008, from:
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/com/2008_0566_pt.pdf
- Comissão Europeia. (2007). “Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Quadro de referência europeu”. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Retrieved 02-12-2008, from:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_pt.pdf
- Comunidade Europeia. (1995). *Enseigner et Apprendre. Vers la Société Cognitive*. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 21-12-2008, from:
http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_fr.pdf
- Comunidade Europeia. (2006). *Europeans and their Languages. Special EUROBAROMETER, 243*. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 15-10-2008, from: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf
- Comunidade Europeia. (2006). “Os europeus e as suas línguas. Resumo”. *EUROBARÓMETRO especial, 243*. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 06-11-2008, from: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_sum_pt.pdf
- Comunidade Europeia. (2002). “Programa de trabalho pormenorizado sobre o seguimento dos objectivos dos sistemas de educação e formação na Europa”. *Jornal Oficial das Comunidades Europeias, C142*. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 16-10-2008, from:
http://eur-lex.europa.eu/pri/pt/oj/dat/2002/c_142/c_14220020614pt00010022.pdf
- Comunidade Europeia. (2003). “Promoting language learning and linguistic diversity: an action plan 2004 – 2006”. COM (2003) 449. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 28-10-2008, from:
http://ec.europa.eu/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf

Comunidade Europeia. (2007). Relatório final do Grupo de Alto Nível sobre o Multilinguismo - “Rumo a uma estratégia abrangente para o multilinguismo na União Europeia. Resumo”. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 30-11-2008, from:

http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/multishort_pt.pdf

Comunidade Europeia. (2007). “Síntese dos resultados da consulta pública da Comissão Europeia sobre o multilinguismo”. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 20-11-2008, from: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/consult/sum_pt.pdf

(2009). Conclusões do relatório preliminar do estudo sobre o valor económico da língua portuguesa. ISCTE/Instituto Camões. Retrieved 13-05-2009, from: http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/biblioteca-digital-camoes/cat_view/58-lingua.html?start=30

Conselho da Europa – Comité dos Ministros. (1982). “Recommandation N° R (82)18”. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 30-10-2008, from:

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=601582&SecMode=1&DocId=676350&Usage=2>

Conselho da Europa – Comité dos Ministros. (1998). “Recommendation N° R (98)6”. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 30-10-2008, from:

<https://wcd.coe.int/com.instranet.InstraServlet?command=com.instranet.CmdBlobGet&InstranetImage=530647&SecMode=1&DocId=459522&Usage=2>

Conselho da Europa. (2001). “Recommendation 1539 (2001)”. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 30-11-2008, from:

http://www.irre-vda.org/nuovairre/gi_erre_am/deposito/rec_1539.pdf

Conselho da Europa. (2001). *Portfolio Europeu de Línguas (+ de 16 anos/adultos)*. Modelo acreditado nº 21.2001. Lisboa: Ministério da Educação. Retrieved 09-05-2009, from:

http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/722/portfolio_europeu_Sec.pdf

- Conselho da Europa e Comunidades Europeias. (2004). “Instruções para utilização do Passaporte de Línguas Europass”. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 09-05-2009, from: http://www.aprendereuropa.pt/document/Instrucoes_passaporte_Linguas.pdf
- Conselho da Europa e Comunidades Europeias. (2004). *Passaporte de Línguas Europass*. Bruxelas: União Europeia. Retrieved 09-05-2009, from: http://europass.cedefop.europa.eu/img/dynamic/c1347/type.FileContent.file/ELPT_emplate_pt_PT.doc
- Cord, B. & Ollivier, C. (2007). En quoi le travail collaboratif peut être soutien à la recherche de cohérence dans un processus de construction d’un cadre d’enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE) sur Internet ? Compte-rendu du concours d’écriture poétique Maurice Carême, Projet *Babelnet*. In Kazoni, A. (Ed.) *Actes des Colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères UNTELE*, vol. II (p.51-64). Retrieved 16-09-2009, from: <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>
- Cordier-Gauthier, C. (1995). Pour une pratique de l’interaction en classe. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFD, Recherches et Applications (p.41-47). Paris : EDICEF.
- Coste, D. (2000). Le déclin des méthodologies : Fin de siècle ou ère nouvelle? In *Une Didactique des Langues pour Demain*, 25, Mélanges Pédagogiques (199-212), CRAPEL, Nancy. Retrieved 21-04-2010, from: http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/14_coste.pdf
- Cotterall, S. (2008). Aprendientes de lenguas y autoevaluación. *marcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 7 (1-14).
- Courtilon, J. (1995). L’unité didactique. In Pécheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFD, Recherches et Applications (p.109-120). Paris : EDICEF.
- Cravo, A. (2004). Promoção da autonomia na aprendizagem da língua estrangeira. Uma estratégia de investigação-acção. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.), *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas* (p.131-147). Porto: Porto Editora.

- Cross, J. (2006). Foreword. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.xvii-xxiii). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Cuq, J-P. (2000). Langue maternelle, langue seconde, langue étrangère et didactique des langues. In *Une Didactique des Langues pour Demain*, LFDM, Recherches et Applications (p.42-55). Paris : EDICEF.
- Davoine, J.-P. (1995). Ouvrir la classe sur la rue. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDM, Recherches et Applications (p.100-104). Paris : EDICEF.
- Debaisieux, J.-M. (2000). Réalités du discours oral et didactique du FLE. In *Une Didactique des Langues pour Demain*, LFDM, Recherches et Applications (p.143-158). Paris : EDICEF.
- Dejean, C. & Tea, E. (2002). Types d'auto-apprentissage, modes d'accompagnements et usages des TICE. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.144-152). Paris : EDICEF.
- Del Dujo, A., Martín, A. & Grande, M.(1999). Movilidad y competencias clave. Exigências de la formación en el siglo XXI. In [Teófilo Rodríguez Neira](#) (Coord.), [Cambio Educativo : Presente y Futuro : Comunicaciones, VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, Oviedo, 19,20 y 21 \[Abril\] de 1999](#) (p.253-264). Retrieved 02-07-2007, from: http://dialnet.unirioja.es/servlet/monografia?clave_monografia=1186
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entering the field of qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.1-17). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Develotte, C. (2002). Démarches de recherche sur l'Internet : Le cas des étudiants de français à l'université de Sydney. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.134-143). Paris : EDICEF.

- (2006). Quels sont les mots-clés de la didactique des langues en 2005 ? In *Recherches en Didactique des Langues, Colloque Acedle, Les Cahiers de l'Acedle*, 2, (p.332-336).
- Dias, A. & Dias, P. (2005). *Plataformas de Gestão da Aprendizagem a Distância*. Braga: Universidade do Minho. Retrieved 11-04-2008, from:
www.nonio.uminho.pt/challenges/05comunicacoes/Tema2/05AnaDias.pdf
- Díaz, C., Largo, I. & Amtolínez, M^a. (2005). Los contenidos de cultura en la enseñanza del español como lengua extranjera: exploración de la publicidad en la prensa escrita. *Porta Linguarum* 3 (p.135-146).
- Dick, B. (2000). A beginner's guide to action research. Retrieved 20-10-2008, from:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/guide.html>
- Dick, B. & Swepson, P. (1997). Action research FAQ: "frequently asked questions" Retrieved 20-10-2008, from: Retrieved 23-12-2009, from:
<http://www.scu.edu.au/schools/gcm/ar/arp/arfaq>
- Dillenbourg, P. (2000). Virtual learning environments. *EUN Conference 2000*:
«*Learning in the New Millennium: Building New Education Strategies for Schools*» Workshop on Virtual Learning Environments.
- Domínguez, F. & Gómez, M^a C. (2003). Programas de análisis cualitativo para la investigación en espacios virtuales de formación. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 4. Universidad de Salamanca. Retrieved 28-12-2009, from:
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_04/n4_art_revuelta_sanchez.htm
- Domínguez, F., Gómez, M^a C. & Horacek, G. (2006). Investigando videojuegos: Recursos online para el inicio de una investigación cualitativa sobre la narrativa de/sobre los videojuegos. In [Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos](#), 216, (p.61-64). Retrieved 28-12-2009, from:
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2203919>

- Domínguez, F. & Pérez, L. (2007). Estrategias didácticas y de evaluación en la sociedad del conocimiento para la adaptación al EEES. In Etxeberría, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 10-11-2010, from: <http://www.buenaspracticaselearning.com/practica-15.html>
- Domínguez, J. (2007). Entornos integrados de enseñanza virtual. In *Enseñanza Virtual para la Innovación Universitaria* (2ª ed.) (p.119-154). Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.
- Dondi, C., Haywood, D., Lowyck, J., Mancinelli, E. & Proost, K. (2004). Percepciones de los estudiantes sobre la relevancia de las TIC para estudios universitarios. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.99-112). Barcelona: Editorial UOC.
- Donmoyer, R. (2002). Paradigm talk reconsidered. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.174-197). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Longman.
- (2008). *Estratègies de Motivació a l'Aula de LLengues*. Barcelona: Editorial UOC.
- Doyé, P. (2005). "L'Intercompréhension". Strasbourg: Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques. Retrieved 02-12-2008, from: <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>
- EALTA, European Association for Language Testing and Assessment. Retrieved 02-09-2009, from: <http://www.ealta.eu.org/>
- Eikeland, O. (2002). Action research as the hidden curriculum of the western tradition. In Reason, P. & Bradbury, H. (Orgs.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice* (3ª ed.) (p.145-155). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Ellis, R. (2008). *The Study of Second Language Acquisition* (2ª ed.). Oxford: Oxford University Press.

- Esperança, J. (2004). Conceitos e métodos na aprendizagem do Português como língua estrangeira. *Português Mais – um manual escolar em análise. Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3. Retrieved 13-03-2008, from: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/02.html>
- Esteban, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educació* (p.118-140). Madrid: McGraw-Hill.
- Etxeberriá, A. (Coord.). (2007). *Libro de Buenas Prácticas de e-Learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 06-10-2008, from: <http://www.buenaspracticas-elearning.com/indice-buenas-practicas-e-learning.html>
- Eurydice, Le réseau d'information sur l'éducation en Europe. (2005). *Chiffres Clés de l'Enseignement des Langues à l'École en Europe*. Bruxelas : União Europeia. Retrieved 31-12-2008, from: http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/049FR.pdf
- Eurydice, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture. (2008). *Chiffres Clés de l'Enseignement des Langues à l'École en Europe*. Bruxelas : União Europeia. Retrieved 02-01-2009, from: http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/KDL2008_FR.pdf
- Fernandes, J. (Coord.). (2007). *Glossário da Sociedade da Informação*. Lisboa: APDSI, Retrieved 07-01-2010, from: http://www.apdsi.pt/main.php?srvacr=pages_43&mode=public&template=frontofice&layout=layout&id_page=138
- Ferreira, M. (2004). Pedagogia mediatizada: enfoque na interacção professor/aluno. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 1. Retrieved 22-05-2007, from: <http://www.instituto-camoes.pt/CVC/idiomatico/01/01.html>
- Ferreira, P. & Salomão, R. (1991). O computador e o ensino do português. In *Português como Língua Estrangeira – Actas, Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (p.333-345). Macau: Fundação Macau e Instituto Português do Oriente.

- Figueiredo-Silva, M. (2003). *Second Language Reading Instruction: A Study of an Awareness-raising Reading Course in an Agriculture College in Portugal*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Edimburgo, Escócia.
- Filipe, B. (2004). A investigação-acção enquanto possibilidade e prática de mudança. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.), *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas* (p.107-119). Porto: Porto Editora.
- Finn, A. (2007). The future of learning. *Learning Technologies Proceedings*. European Institute for e-Learning (EIfEL). Retrieved 16-04-2008, from: http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf07/Contribution174.pdf/view?set_language=fr
- Fischer, G. (sd). Quadro comum de referência e portefólio europeu de línguas. *Educação & Comunicação*, 7, 19-26.
- (2004). Políticas linguísticas numa Europa multilingue e multicultural: Quadro Europeu Comum de Referência e Portefólio Europeu de Línguas. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retrieved 08-01-2009, from: http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/politicas_ling_europa_multil_multicult.pdf
- Fischer, G., Justino, L., Marques, M., Peralta, M., Figueiredo, M., Barroso, M. *et al.* (1990). *Didáctica das Línguas Estrangeiras*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Floden, R. (2002). Research on effects of teaching: A continuing model for research on teaching. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.3-16). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). Interviewing – The art of science. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.361-376). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Galisson, R. (1980). *D'hier à Aujourd'hui la Didactique des Langues Étrangères*. Paris : CLÉ International.
- (1995). À enseignant nouveau, outils nouveaux – Les outils de la modernité. In Pêcheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Methodologies*, LFDM, Recherches et Applications (p.70-78). Paris : EDICEF.

- Gallisson, R. & Coste, D. (Orgs.). (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Garca, A. (2007). Conclusiones. In Etxeberría, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 03-03-2010, from: <http://www.buenaspracticass-elearning.com/conclusiones.html>
- García, C. & Nieto, M. (2007). Formación para el empleo a través de e-learning en Andalucía: Una experiencia de evaluación. In Etxeberría, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 02-03-2009, from: <http://www.buenaspracticass-elearning.com/capitulo-11-formacion-para-empleo-travez-e-learning-andalucia-experiencia-evaluacion.html>
- García, R. (2007). Estado del arte del e-learning. In Etxeberría, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 06-10-2008, from: <http://www.buenaspracticass-elearning.com/capitulo-2-estado-arte-e-learning.html>
- Gardner, R. (2007). Motivation and second language acquisition. *Porta Linguarum* 8, (p.9-20).
- Garrison, D. & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education – Framework, Principles, and Guidelines*. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Gaspar, M. (2004). Competências em questão: contributo para a formação de professores. *Revista Discursos: Perspectivas em Educação*, Dezembro de 2004, 55-71. Retrieved 20-05-2009, from: <http://hdl.handle.net/10400.2/158>
- Germain, C. (2001). La didactique des langues: Une autonomie en devenir. In Bouquet, S. (Ed.). *Théories Linguistiques et Enseignement du Français aux Non Francophones*, LFD, Recherches et Applications (p.13-23). Paris : EDICEF.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1995). *O Inquérito – Teoria e Prática* (1ª Reimpressão). Oeiras: Celta Editora.

- Gil, M. (2003). *Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y la Autonomía de Aprendizaje de Lenguas. Análisis Crítico y Estudio de Casos en el Aprendizaje del FLE*. Tese de Doutoramento, Departamento de Filologia Inglesa e Românica, Universidade Jaume I, Castellón, Espanha.
- Gilabert, T., Cervera, M. G., Garrido, M. F. & Virgili, U.R. (s/d). *El Ciberprofesor Formador en la Aldea Global*. Retrieved 21-07-2008, from:
<http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/202.pdf>
- Girard, D. (1991). Quelle est la place de la grammaire dans une approche communicative? In *Português como Língua Estrangeira – Actas, Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (p.177-185). Macau: Fundação Macau e Instituto Português do Oriente.
- Gisbert, M. (2004). Las TIC como motor de innovación de la Universidad. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.193-197). Barcelona: Editorial UOC.
- Glossário Internet. Retrieved 29-06-2009, from:
<http://www.universal.pt/main.php?id=56>
- Gonçalves, T. (2009). LMS: Estratégia complementar de aprendizagem de línguas no âmbito dos EILCs? In San Martín Alonso, A. (Coord.) *Convergencia Tecnológica: la Producción de Pedagogía High Tech. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10, 1 (p.243-271). Universidad de Salamanca. Retrieved 20-10-2009, from:
http://campus.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_gon%e7alves.pdf
- Graham, C. (2006). Blended learning systems – Definition, current trends, and future directions. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.3-21). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Grandcolas, B. (1995). Préparation à l'autonomie. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien, LFDM, Recherches et Applications* (p.13-16). Paris : EDICEF.

- Greene, J. (2002). Mixing social inquiry methodologies. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.251-258). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Gregorio-Godeo, E. (2006). Resource centres, ICTs and self-access: implementing blended learning programmes in EFL university tuition. In *TIC et Autonomie dans l'Apprentissage des Langues*, 28, Mélanges CRAPEL (123-133), Nancy. Retrieved 21-04-2010, from:
http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/9_DE_GREGORIO.pdf
- Gremmo, M-J. (2000). Autodirection et innovation. In *Une Didactique des Langues pour Demain*, LFDM, Recherches et Applications (p.5-13). Paris: EDICEF.
- Grosso, M., Tavares, A. & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas - O Utilizador Elementar no País de Acolhimento*. Lisboa: Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
O Português para Falantes de Outras Línguas - O Utilizador Elementar no País de Acolhimento: Sugestões de Actividades e Exercícios.
- Grupo de Intelectuais para o Diálogo Intercultural. (2008). *Um Desafio Salutar – Como a Multiplicidade de Línguas Poderia Consolidar a Europa*. Retrieved 21-11-2008, from: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pt.pdf
- Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.105-117). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Guimarães, R. & Cabral, J. (2007). *Estatística*. Madrid: MacGrawHill.
- Haley, M., Midgely, A., Ortiz, J., Romano, T., Ashworth, L. & Seewald, A. (2005). Teacher Action Research in Foreign Language Classrooms: Four Teachers Tell Their Stories. *Current Issues in Education*, 8 (12). Retrieved 11-03-2008, from:
<http://cie.ed.asu.edu/volume8/number12/>
- Hamilton, D. (1994). Traditions, preferences, and postures in applied qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.60-69). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

- Hancock, C. (2002). The teaching of second languages: Research trends. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.358-369). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Harris, V. (2002). *Aider les Apprenants à Apprendre: à la Recherche de Stratégies d'Enseignement et d'Apprentissage dans les Classes de Langues en Europe*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe – Centre Européen pour les Langues Vivantes.
- Herrera, F. & Conejo, E. (2009). Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera. *marcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 9 (1-20).
- Hoder, I. (1994). The interpretation of documents and material culture. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.393-402). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Hoffman, B. (Ed.). (1994-2010). *The Encyclopedia of Educational Technology*. San Diego: San Diego State University. Retrieved 05-01-2010, from: <http://edweb.sdsu.edu/eet/>
- Hofmann, J. (2006). Why blended learning hasn't (yet) fulfilled its promises. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.), *The Handbook of Blended Learning* (p.27-40). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Huberman, A. & Miles, M. (1994). Data management and analysis methods. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.428-444). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- International Telecommunication Union. (2009). *Measuring the Information Society – The ICT Development Index*. Geneva: ITU.
- Isaías, P. & Sousa, I. (1999). *Concepção e Pesquisa de Informação na Internet*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Iruela, A. (2007). Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. *MarcoELE – Revista de Didáctica, Español como Lengua Extranjera* (p.1-16).

- Izquierdo, R. (2010). El impacto de las TIC en la transformación de la enseñanza universitaria: repensar los modelos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 1 (p.32-68). Retrieved 08-05-2010, from:
http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5788/5818
- Jabr, N. H., Kallow, S. A-K & Al-Kindee, M. (2007). E-class as a step toward solving e-learning problems: analytical study for the SQU case. *Journal of Humanities & Social Sciences*, 1(2). Retrieved 20-06-2008, from:
http://www.scientificjournals.org/journals2007/j_of_hum2.htm
- Janesick, V. (1994). The dance of qualitative research design – metaphor, methodolatry, and meaning. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.209-219). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Janitza, J. (2002). L'enseignement des langues vivantes étrangères : Une proposition d'utopie réaliste. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFD, Recherches et Applications (p.58-65). Paris : EDICEF.
- Jones, N. (2006). E-College Wales, a case study of blended learning. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.182-194). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. (2008). *Approaches to Learning – A Guide for Teachers*. Berkshire: McGraw-Hill, Open University Press.
- Juan, E. & Madrid, M^a. (2009). Reading printed versus online texts. A study of EFL learners' strategic reading behavior. *International Journal of English Studies*, 9 (2) (p.59-79). Universidade de Múrcia: Serviço de Publicações.
- Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & Mcevoy, W. (2004). *European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference*. Strasbourg: European Commission. Directorate General for Education and Culture. Retrieved 12-02-2009, from: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc477_en.pdf

- Kolyva, K & Angelescu, D. (Coord.). (2005). *LINGO, 50 Manières de Motiver l'Apprentissage des Langues*. Union Européenne: Commission Européenne - Direction Générale pour l'Éducation et la Culture. Retrieved 13-02-2009, from: http://www.europe-education-formation.fr/docs/Label-Langues/lingo_fr.pdf
- (sd). "Motivating europeans to learn languages - Executive summary." European Commission: Directorate General for Education and Culture by European Cultural Interactions. Retrieved 15-02-2009, from: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc441_en.pdf
- Kramsch, C. (1995). La composante culturelle de la didactique des langues. In Pêcheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications (p.54-69). Paris : EDICEF.
- Lancien, T. (1995). À média authentique, réception authentique. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pêcheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDM, Recherches et Applications (p.17-21). Paris : EDICEF.
- Le Bray, J.-E. (2002). Description de l'usage des nouvelles technologies dans l'apprentissage des langues. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies: Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.37-44). Paris: EDICEF.
- Lebrun, M. (2008). *Teorias e Métodos Pedagógicos para Ensinar e Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leiria, I. (2004). Português língua segunda e língua estrangeira: Investigação e ensino. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 3. Retrieved 16-04-2008, from www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf
- Levin, M. & Greenwood, D. (2002). Pragmatic action research and the struggle to transform universities into learning communities. In Reason, P. & Bradbury, H. (Orgs.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice* (3^a) (p.103-113). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.

- Lima, J. & Capitão, Z. (2003). *e-Learning e e-Conteúdos – Aplicações das Teorias Tradicionais e Modernas de Ensino e Aprendizagem à Organização e Estruturação de e-Cursos*. Lisboa: Centro Atlântico, Lda.
- Lincoln, Y. & Denzin, N. (1994). The fifth moment. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.575-586). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Lirola, M. (2007). El nuevo papel del profesor universitario de lenguas extranjeras en el proceso de convergencia europea y su relación con la interacción, la tutoría y el aprendizaje autónomo. *Porta Linguarum*, 7, (p.31-43).
- Little, D. & Perclová, R. (2005). *Portfolio Europeu de Línguas – Guia para Professores e Formadores*. Lisboa: Ministério da Educação - Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Retrieved 08-01-2009, from:
http://www.dgidec.min-edu.pt/plnmaterna/portfolio_europeu_linguas_final.pdf
- Littlewood, W. (1996/1998). *La Enseñanza Comunicativa de Idiomas* (1ª Reimpressão). Madrid: Cambridge University Press.
- López, I. (2003). Determinación de los elementos que condicionan la calidad de la universidad: aplicación práctica de un análisis factorial. *RELIEVE*, 9 (1), 83-96.
- Madrid, M. (2005). *Learner Autonomy in Computer-Assisted Language Learning. A Comparative Case Study of Learners' Behaviour in the English as a Foreign Language Context*. Tese de Doutoramento, Departamento de Estudos Ingleses, Universidade Jaume I, Castellón, Espanha.
- Manifeste pour le XXIème siècle de l'Acedle (Association des chercheurs et enseignants didacticiens de langues étrangères). Paris: Bureau de l'Acedle (2000).
- Manzano, A. (2005). Mitos de la educación online. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (1). Retrieved 18-07-2008, from:
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>
- Marcelli, A. & Montredon, J. (2002). Le présentiel prolongé par l'Internet. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.84-94). Paris : EDICEF.

- Marques, M. (2005). Ensino e aprendizagem de línguas: Em tempos de reflexão e de mudança. In *Viagens pela Palavra: Livro de Homenagem à Professora Maria Laura Bettencourt Pires* (p.205-215). Lisboa: Universidade Aberta.
- Martín, A. (2005). De la competencia intercultural en la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera: conceptos, metodología y revisión de métodos. *Porta Linguarum*, 3, (p.79-94).
- Martín, E. (2008). Aprender a aprender: Clave para el aprendizaje a lo largo de la vida. *Participación Educativa*, 9, 72-78. Extremadura: Consejo Escolar del Estado. Retrieved 06-01-2010, from: <http://www.mec.es/cesces/revista/revista9.pdf>
- Martín, J. (2004). El uso de Internet en el aula de ELE. *redELE (red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera)*, 2 (p.1-9).
- Martín, M. (2007). Campus virtual para las titulaciones en modalidad presencial, semipresencial y/o distancia. In Etcheberría, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 07-06-2009, from: <http://www.buenaspracticas-elearning.com/practica-7.html>
- Martín, P. (2009). La influencia de las teorías psicolinguísticas en la didáctica de lenguas extranjeras: reflexiones en torno a la enseñanza del español L2. *marcoELE, Revista de Didáctica ELE*, 8 (1-31).
- Martínez, I. (Dir.) (2007). *Diccionario de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*. enCLAVE-ELE/ CLE Internacional.
- Martinez, L. & Ferreira, A. (2008). *Análise de Dados com SPSS – Primeiros Passos* (2ª). Lisboa: Escolar Editora.
- Martínez, S. (2008). *Interacciones Sincrónicas Escritas en Línea y Aprendizaje des Español: Caracterización, Perspectivas y Limitaciones*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras, Departamento de Filologia Clássica, Francesa e Hispânica, Universidade de Lleida, Lleida, Espanha.

- Martins, V. (2006). *B-learning: Um Caso de Aprendizagem Colaborativa Usando a Fle3*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Masie, E. (2006). The blended learning imperative. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.22-26). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Massit-Folléa, F. (2002). Usages des technologies de l'information et de la communication: Acquis et perspectives de la recherche. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.8-14). Paris : EDICEF.
- Massy, J. (2006). The integration of learning technologies into Europe's education and training systems. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.419-431). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Mata, J. (2008). Algunas causas de la mala práctica docente en lenguas extranjeras. *Porta Linguarum 10*, (p.101-114).
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- McArthur, T. (1989). *A Foundation Course for Language Teachers*. Cambridge: University Press.
- Melo, S. (2004). A utilização das TIC no ensino-aprendizagem de línguas: o projecto Galanet no contexto europeu de promoção da intercompreensão em Línguas Românicas. O caso do PLE. *Idiomático – Revista Digital de Didáctica de PLNM*, 2. Retrieved 17-04-2008, from:
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/idiomatico/02/01.html>
- Meneses, E. & Velasco, M. (2007). Influencia de la tecnología de la información en el rol del profesorado y en los procesos de enseñanza-aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación de Educación a Distancia - RIED*, 10 (1) (p.51-60). Retrieved 08-01-2010, from:
<http://www.utpl.edu.ec/ried/images/pdfs/inlfuencia.pdf>

- Menges, R. & Austin, A. (2002). Teaching in higher education. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.1122-1156). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Mercedes, M^a. (2008). Tareas significativas y recursos en Internet. WebQuest. *MarcoELE – Revista de Didáctica, Español como Lengua Extranjera*, 6 (p.1-25).
- Merrill, D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50 (3), 43-59. Boston: Springer Boston.
- Minnick, N. (2007). Using WebCT[®] for a Web-based component to teach French for business and technology. In Kazeroni, A. (Ed.) *Actes des Colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères UNTELE*, vol. II (p.15-22). Retrieved 16-09-2009, from: <http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>
- Ministério da Educação - GAERI. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Porto: Edições Asa. Retrieved 11-03-2008, from: http://www.asa.pt/produtos/produto.php?id_produto=661536 ou http://sitio.dgidec.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf
- Mirici, I., Ilter, B., Saka, O. & Glover, P. (2009). Educational exchanges and Erasmus Intensive Language Courses: A case study for Turkish courses. In *Education and Science*, 34 (152), 148-159.
- Monti, S. & San Vicente, F. (2006). Evaluación de plataformas y experimentación en Moodle de objetos didácticos (nivel A1/A2) para el aprendizaje. *redELE (red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera)*, 8 (p.1-21). Retrieved 10-04-2008, from: http://www.mec.es/redele/revista8/Monti_SanVicente.pdf
- Montredon, J. (1995). Pédagogie en contexte – Principes et exemples. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFD, Recherches et Applications (p.94-99). Paris : EDICEF.
- Moore, M. (2006). Foreword. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.xxiii-xxviii). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.

- Moreira, C. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Moreira, M. (2007) Aula Virtual EDULLAB. In Etxeberria, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 04-06-2009, from: <http://www.buenaspracticaselearning.com/practica-4.html>
- Moreira, M., Santos, M. & Vargas, E. (2010). Buenas prácticas de aulas virtuales en la docencia universitaria semipresencial. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11, 1 (p.7-31). Retrieved 09-05-2010, from: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5787/5817
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.220-235). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Muller, C. (2009). La photographie, déclencheur d'interaction en classe de langue : négociations entre apprenants. *Les Cahiers de l'Acedle*, 6(1) (p.173-196) - *Recherches en Didactique des Langues – L'Alsace au Cœur du Plurilinguisme*.
- Narcy, J.-P. (2000). La toile, un nouveau dispositif d'apprentissage des langues. In *Une Didactique des Langues pour Demain*, LFDM, Recherches et Applications (p.134-142). Paris : EDICEF.
- Oliveira, L. (2004). *A Comunicação Educativa em Ambientes Virtuais: Um Modelo de Design de Dispositivos para o Ensino-Aprendizagem na Universidade*. Braga, Portugal: Universidade do Minho. Dissertação apresentada à Universidade do Minho como requisito para a obtenção do título de Doutor em educação na especialidade de Tecnologia Educativa. Retrieved 10-01-2010, from: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7672/1/Lia_Oliveira_phd.pdf
- Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.). (2004). A formação em metodologias de investigação em educação. In *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas* (p.13-37). Porto: Porto Editora.

- Oliveira-Formosinho, J. & Formosinho, J. (2008). A investigação-acção e a construção de conhecimento profissional relevante. In Máximo-Esteves, L., *Visão Panorâmica da Investigação-Acção* (p.7-14). Porto: Porto Editora.
- Oliver, R., Herrington, J. & Reeves, T. (2006). Creating authentic learning environments through blended learning approaches. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.502-515). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Orban, L. (2007). *Discurso para a Reunião com a Comissão da Cultura 27 de Fevereiro de 2007, às 15h15*. Retrieved 12-11-2008, from: http://ec.europa.eu/commission_barroso/orban/policies/doc/sp_070227_PT.pdf
- Oster, U. (2006). El fomento de la autonomia en la práctica de la comunucación oral. In *TIC et Autonomie dans l'Apprentissage des Langues*, 28, Mélanges CRAPEL (192-200), Nancy.
- Owston, R., Garrison, D. & Cook, K. (2006). Blended learning at Canadian universities. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.338-350). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Pais, P. (2006). *Contributo para a Concepção e Produção de um Protótipo Multimédia para Aprendizagem do Português - Língua Estrangeira*. Tese de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Papatsiba, V. (2006). Study abroad and experience of cultural distance and proximity: French Erasmus students. In Byran, M. & Feng, A. (Eds.). *Living and Studying Abroad, Research and Practice* (p.108-133). Cleveland, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Pâquier, É. & Veltcheff, C. (2002). Pas de centre d'auto-apprentissage sans coopération avec les enseignants et les institutions. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.153-164). Paris : EDICEF.

- Paris, D. (1995). La marque et son nom – Du supermarché au marché linguistique. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDM, Recherches et Applications (p.77-83). Paris : EDICEF.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2^a ed.). Newbury Park, London, New Delhi: Sage Publications.
- Pécheur, J. (1995). Marché des langues, caractéristiques et tendances. In Pécheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications (p.8-11). Paris : EDICEF.
- Pedreño, A. (2004). La cooperación y las TIC para la mejora de la calidad en la Universidad. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.53-72). Barcelona: Editorial UOC.
- Pembroke, E. & Legros, D. (2002). Les TICE et l'aide à la compréhension de textes en langue étrangère : Quelles perspectives? In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.76-83). Paris : EDICEF.
- Pereira, A. (2004). Concepções e práticas metodológicas em diferentes paradigmas de investigação. In Oliveira, L., Pereira, A. & Santiago, R. (Orgs.), *Investigação em Educação – Abordagens Conceptuais e Práticas* (p.47-58). Porto: Porto Editora.
- Pérez, A. (2000). Cómo aprender en el siglo de la información: claves para una enseñanza más comunicativa. [*Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 14](#), 35-42.
- Petty, G. (2004). *Teaching Today* (3^a ed.). Cheltenham, UK: Nelson Thornes Ltd.
- Pineda, A. (2007). Maneras de desarrollar la autonomía de aprendizaje dentro del aula e/le. Memoria máster (FUNIBER - Universidad de León). *redELE (red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera)*, 7 (p.1-59). Retrieved 06-02-2007, from: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AitorEzquerra.shtml>

- Porquier, R. (2000). Grammaire(s) et grammaticalisation en langue non maternelle. In *Une Didactique des Langues pour Demain*, LFDm, Recherches et Applications (p.70-78). Paris: EDICEF.
- Porro, V. (2005). Nuevas tecnologías da la información: herramientas para la educación. *Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 6 (1). Retrieved 22-07-2008, from:
<http://www.usal.es/~teoriaeducacion/DEFAULT.htm>
- Portine, H. (2001). Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. In Bouquet, S. (Ed.). *Théories Linguistiques et Enseignement du Français aux Non Francophones*, LFDm, Recherches et Applications (p.91-105). Paris : EDICEF.
- Potolia, A. & Mochet, M.-A. (2002). Mutations des supports, mutations des pratiques. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDm, Recherches et Applications (p.26-36). Paris : EDICEF.
- Prendes, M^a & Castañeda, L. (2007). Taxonomie pour évaluer les modèles pédagogiques dans le contexte de l'enseignement online. *European Institute for E-Learning*. Retrieved 16-04-2008, from:
http://www.eife-l.org/publications/proceedings/ilf07/Contribution156_b.doc.pdf/view
- Puren, C. (1988). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues*. Paris : CLÉ International.
- (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. In Pêcheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFDm, Recherches et Applications (p.36-41). Paris : EDICEF.
- (2007). La didactique des langues face à l'innovation technologique. In Kazeroni, A. (Ed.) *Actes des Colloques Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères UNTELE*, vol. II (p.1-14). Retrieved 16-09-2009, from:
<http://www.utc.fr/~untele/volume2.pdf>

- (2008). *La Didactique des Langues Étrangères à la Croisée des Méthodes. Essai sur l'Éclectisme*. Republication en ligne pour APLV-LanguesModernes, de l'Association des Professeurs de Langues Vivantes. Édition originale (1994): Paris : CRÉDIF-Didier.
- Quadro de referência do ensino do português como língua estrangeira (QuaREPE), *Diário da República*, 1.^a série — N.º 158 — 17 de Agosto de 2009.
- Ramos, D. (2005). *Aspectos Pedagógicos e Tecnológicos da Concepção e Desenvolvimento de Propostas de e -Learning*. Retrieved 16-04-2008, from: <http://gemini.ricesu.com.br/colabora/n9/index1.htm>
- Reason, P. (1994). Three approaches to participative inquiry. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.324-339). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Reason, P. & Marshal, J. (2002). On working with graduate research students. In Reason, P. & Bradbury, H. (Orgs.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice* (3^a ed.) (p.413-419). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Reis, E., Melo, P., Andrade, R., Calapez, T. (1997). *Estatística Aplicada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Reis, H. (s/d). Modelos de tutoria no ensino a distância. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*. Retrieved 13-03-2008, from: http://bocc.ubi.pt/pag/_texto.php3?html2=reis-hiliana-modelos-tutoria-no-ensino-distancia.html
- Report of the High Level Expert Forum on Mobility. (2008). *Making Learning Mobility an Opportunity for All*. Comunidade Europeia: Bruxelas. Retrieved 21-11-2008, from: http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf
- Ribeiro, L. (1991). A avaliação da aprendizagem no ensino do português como língua estrangeira. In *Português como Língua Estrangeira – Actas, Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (p.57-76). Macau: Fundação Macau e Instituto Português do Oriente.

- Richards, J. & Lockhart, C. (1998). *Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, Sucursal en España.
- Richards, J. & Rodgers, T. (2003). *Enfoques y Métodos en la Enseñanza de Idiomas* (2ª ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, T. & Richards, L. (1994). Using computers in qualitative research. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.445-462). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Richardson, L. (1994). Writing – A method of inquiry. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.516-529). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Richardson, V. (Ed.). (2002). *Handbook of Research on Teaching*. Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Rico, P-M. (2006). *La Presencia de las Tencologías de Información y Comunicación en el Aula de Inglés de Secundaria: Descripción del Marco Contextual y Análisis de la Motivación de los Alumnos*. Tese de Doutoramento, Departamento de Filologia Inglesa, Universidade de Alicante, Alicante, Espanha.
- Rodríguez, A. & Parra, M.^a (2005). The influence of ICTs in vocabulary learning: an empirical study. *Porta Linguarum*, 4 (p.87-107).
- Rodríguez, J. (2009). Plataformas de enseñanza virtual para entornos educativos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 34, (217-233). Retrieved 14-12-2009, from: <http://www.sav.us.es/pixelbit/pixelbit/articulos/n34/15.pdf>
- Ross, B. & Gage, K. (2006). Global perspectives on blending learning: Insight from WebCT and our customers in higher education. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.155-168). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Rossett, A., Douglass, F. & Frazee, R. (2003). Strategies for building blended learning. In *ASTD Source for E-Learning*. Retrieved 14-03-2008, from: <http://www.essentiallearning.net/news/Strategies%20for%20Building%20Blended%20Learning.pdf>

- Rousseau, J. (1995). Favoriser l'intercompréhension – Pour un dictionnaire multilingue. In Pêcheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications (p.136-143). Paris : EDICEF.
- Rubio, M. (2003). Enfoques y modelos de evaluación del e-learning. *RELIEVE*, 9 (2), 101-120. Retrieved 16-06-2008, from:
http://www.uv.es/RELIEVE/v9n2/RELIEVEv9n2_1.htm
- Salvat, B. (2003). Nuevos medios para nuevas formas de aprendizaje: El uso de los videojuegos en la enseñanza. *Revista de Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas*, 3. Retrieved 21-07-2008, from:
http://reddigital.cnice.mec.es/3/firmas/firmas_gros_ind.html
- Salinas, J. (2004). Campus Extens: Estrategias de educación flexible para la enseñanza universitaria en la Universitat de les Illes Balears (UiB). In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.127-139). Barcelona: Editorial UOC.
- Sanches, N. (1991). A informática aplicada ao ensino/aprendizagem da língua portuguesa. In *Português como Língua Estrangeira – Actas, Seminário Internacional, 9 a 12 de Maio de 1991* (p.355-360). Macau: Fundação Macau e Instituto Português do Oriente.
- Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.) (2004). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.
- Sangrá, A. & Sanmamed, M. (2004). El profesorado universitario y las TIC: Redefinir roles y competencias. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.73-97). Barcelona: Editorial UOC.
- Sanmamed, M. (2004). La integración de las TIC en la UDC: el Proyecto ITEM. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.121-125). Barcelona: Editorial UOC.

- Santos, U. (2007). Campus Extens. In Etxeberria, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 06-06-2009, from: <http://www.buenaspracticaselearning.com/practica-6.html>
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, interpretivist approaches to human inquiry. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.118-137). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Séférián, M.-A. (1995). Photo et écriture – La photographie dans l'apprentissage de l'écrit. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDM, Recherches et Applications (p.201-206). Paris : EDICEF.
- Séré, A. (2006). Intercambios universitarios: ¿continuidad y/o ruptura? Análisis de biografías lingüísticas. *Encuentro*, 16, 95–109.
- Serrano, G. P. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de Datos. Volume II* (3ª ed). Madrid: Editorial La Muralla.
- (2004). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Métodos. Volume I* (4ª ed). Madrid: Editorial La Muralla.
- Serrano, S. (2010). Learning languages in study abroad and at home contexts: a critical review of comparative studies. *Porta Linguarum* 13, (p.149-163).
- Siegel, S. (1975). *Estatística Não-Paramétrica*. São Paulo: MacGraw-Hill.
- Silva, C. & Isaac, C. (2004). La transformación de la docencia en el Instituto Profesional DuocUC, a partir de la incorporación de cursos en línea. In Sangrá, A. & Sanmamed, M. (Coords.). *La Transformación de las Universidades a Través de las TIC: Discursos y Prácticas* (p.155-169). Barcelona: Editorial UOC.
- Silva, R. (2007). *Desenvolvimento de uma Aplicação Web para Gestão de Estilos de Aprendizagem*. Tese de Mestrado, Instituto de Educação, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, Portugal.

- Simard, Y. (1995). Pratique grammaticale et approche communicative. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDm, Recherches et Applications (p.152-160). Paris : EDICEF.
- Singh, H. (2003, Novembro-Dezembro). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*, 43(6), 51-54.
- Stake, R. (1994). Case studies. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.236-247). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- (2007). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stirman-Langlois, M. (1995). Discours écrit des apprenants et pédagogie de la faute. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDm, Recherches et Applications (p.49-56). Paris : EDICEF.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology – An overview. In Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (p.273-285). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Strubell, M.; Vilaró, S.; Williams, G. & Williams, G. (2007). *The Diversity of Language Teaching in the European Union*. Final Report. A Report to the European Commission. Directorate General for Education and Culture. Brussels: European Commission. Retrieved 14-02-2009, from:
http://ec.europa.eu/education/languages/eu-language-policy/docs/diversity_en.pdf
- Taberner, M^a; Pulido, R. & Benito, A. (1984). *Estadística Descriptiva*. Salamanca: Universidad Pontificia.
- Tardif, J. (2002). La contribution des technologies à l'apprentissage: Mythe ou réalité conditionnelle. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDm, Recherches et Applications (p.15-25). Paris : EDICEF.

- The High Level Expert Forum on Mobility. (2008). *Report of the High Level Expert Forum on Mobility - Making Learning Mobility an Opportunity for All*. Comunidade Europeia: Bruxelas. Retrieved 21-11-2008, from: http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf
- The Impact of Information and Communications Technologies on the Teaching of Foreign Languages and the Role of Teachers of Foreign Languages* (2002). Comunidade Europeia: Bruxelas. Retrieved 09-09-2010, from: <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/ict.pdf>
- Tobin, K. (2007). Research with human participants. *Cultural Studies of Science Education*, 2 (4); 703-710. Netherlands: Springer.
- Toledo, F. (2002). Aprendizaje/enseñanza del vocabulario de una segunda lengua: Algunas cuestiones teóricas y prácticas. *Aula*, 14, (p.177-195). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Torbert, W. (2002). The practice of action inquiry. In Reason, P. & Bradbury, H. (Orgs.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice* (3ª) (p.250-260). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications.
- Torreblanca, M. (2007). E-Learning: ¿Exigência para el espacio europeo de educación superior? In Etxeberria, A. (Coord.), *Libro de Buenas Prácticas de e-learning*. Madrid: UDIMA, Universidad a Distancia de Madrid. Retrieved 06-11-2008, from: <http://www.buenaspracticas-elearning.com/capitulo-3-e-learning-exigencia-para-espacio-europeo-educaci%C3%B3n-superior.html>
- Torres, J., Figueiredo, M. & Rodrigues, R. (2005). *E-learning: Outro Espaço para Ensinar e Aprender*. Centro de Competência Nónio Séc. XXI da ESE de Setúbal. Sessão e-learning, 26 de Abril de 2005. Retrieved 11-03-2008, from: <http://www.esse.ips.pt/nonio/novidades/elearning.pdf>
- Tourtel, Y. (1995). L'Anthropologie au quotidien. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDM, Recherches et Applications (p.64-70). Paris : EDICEF.

- Trebbi, T. (2000). L'apprentissage auto-dirigé entre Érasme et la nouvelle technologie. In *Une Didactique des Langues pour Demain*, LFDM, Recherches et Applications (p.113-120). Paris : EDICEF.
- Tricot, A. & Lafontaine, J. (2002). Évaluer l'utilisation d'un outil multimédia et l'apprentissage. In Barbot, M.-J. & Pugibet, V. (Eds.). *Apprentissages des Langues et Technologies : Usages en Émergence*, LFDM, Recherches et Applications (p.45-56). Paris : EDICEF.
- Trim, J. (Ed.) (sd). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment - A Guide for Users*. Strasbourg: Language Policy Division. Retrieved 12-05-2009, from:
<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/Guide-for-Users-April02.doc>
- Tuckman, B. (1978). *Conducting Educational Research* (2^a ed.). New York: Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Varis, T. (2006). eLearning and higher education. *eLearning Papers*, 1. Retrieved 14-04-2008, from: <http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=home>
- Veen, W. (2007). O desafio da próxima geração. Comunicação apresentada na *Conferência e-Learning Lisboa 2007*. Retrieved 12-03-2008, from:
<http://www.elearninglisboa.com/index.php?lop=conteudo&op=f4b9ec30ad9f68f89b29639786cb62ef>
- Vez, J. (2004). La DLE: de hoy para mañana. *Porta Linguarum*, 1(p.5-30).
- Vieira, F. & Moreira, M. (1993). *Para Além dos Testes... A Avaliação Processual na Aula de Inglês*. Braga: Instituto da Educação – Universidade do Minho.
- Vieira, H. (2000). *A Comunicação na Sala de Aula*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vigner, G. (1995). Présentation et organisation des activités dans les méthodes. In Pêcheur, J. & Vigner, G. (Eds.). *Méthodes et Méthodologies*, LFDM, Recherches et Applications (p.121-129). Paris : EDICEF.
- Vigieron, A. (1995). Des recettes pour une recette. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pêcheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFDM, Recherches et Applications (p.162-165). Paris : EDICEF.

- Vilanova, S., García, M. & Señorino, O. (2007). Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9 (2). Retrieved 20-06-2008, from: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>
- Waendendries, M. (1995). Profession : Maitre-accoucheur. In Basaille, J.-P., Boistrancourt, D., Lions, M.-L., Parpette, C. & Pécheur, J. (Eds.). *La Didactique au Quotidien*, LFD, Recherches et Applications (p.57-62). Paris : EDICEF.
- Wagner, E. (2006). On designing interaction experiences for the next generation of blended learning. In Bonk, C. & Graham, C. (Eds.). *The Handbook of Blended Learning* (p.41-55). San Francisco: John Wiley & Sons, Inc., Pfeiffer.
- Zeichner, K. (2002). Educational action research. In Reason, P. & Bradbury, H. (Orgs.), *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice* (3^a ed.) (p.273-283). London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.
- Zeichner, K. & Noffke, S. (2002). Practitioner research. In Richardson, V. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.298-330). Washington, D.C.: American Educational Research Association.

ANEXOS

Listagem de ANEXOS

Anexo 1 – Questões estruturais prévias à organização de um curso de línguas. Resposta a estas questões.

Anexo 2 – Programa.

Anexo 3 – Estrutura geral da Plataforma Teleformar.net.

Anexo 4 – Totalidade das aulas inseridas na plataforma (as 12 recomendadas e todas as opcionais).

Anexo 5 – Conjunto das 12 aulas recomendadas.

Anexo 6 – Exemplo de materiais atractivos.

Anexo 7 – Questionário 1.

Anexo 8 – Questionário 2.

Anexo 9 – Questionário 3.

Anexo 10 – Formulário de observação.

Anexo 11 – Registos da observação participante.

Anexo 12 – Perguntas colocadas à monitora na entrevista e respectivas respostas.

Anexo 13 – Registo de entradas na plataforma.

Anexo 14 -Variáveis e dados do questionário 1.

Anexo 15 – Variáveis e dados do questionário 2.

Anexo 16 – Variáveis e dados do questionário 3.

Anexo 17 – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos na pergunta 21 do questionário 2.

Anexo 18 – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos na pergunta 15 do questionário 3.

Anexo 19 – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos nas perguntas 22, 23 e 24 do questionário 2.

Anexo 20 – Listagem das justificações apresentadas pelos alunos nas perguntas 16, 17, 18, 1, 2 e 3 do questionário 3.

Anexo 21 – Output do teste de Mann-Whitney.

Anexo 1

Questões estruturais prévias à organização de um curso de línguas

(Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas)

Resposta a estas questões

“• O que é que os aprendentes precisam de fazer com a língua?

• O que é que eles precisam de aprender para serem capazes de usar a língua para esses fins?

• O que é que os leva a aprender?

• Que espécie de pessoas são (idade, sexo, meio social e nível de educação, etc.)?

• Que saberes, capacidades e experiência possuem os professores?

• Que acesso têm a manuais, obras de referência (dicionários, gramáticas, etc.), suportes audiovisuais e informáticos?

• Quanto tempo podem (querem ou são capazes de) dedicar à aprendizagem de uma língua?”

(op. cit.: pág. 12)

• Precisam de comunicar diariamente com falantes autóctones, no âmbito da sua vida pessoal e no contexto estudantil?

• Precisam de compreender e produzir actos de fala relacionados com a sua vida pessoal (interacção com falantes autóctones e utilização de serviços) e com o contexto estudantil em que se encontram.

• A necessidade de se inserirem na sociedade portuguesa onde passaram temporariamente a viver.

• Jovens adultos, de ambos os sexos, de todos os meios sociais, estudantes do ensino superior, a frequentarem cursos muito variados, estrangeiros, falantes de línguas maternas próximas do Português (línguas românicas) ou falantes de línguas não românicas mas com frequência de um curso prévio de língua portuguesa.

• Professor falante autóctone, com um excelente domínio da língua, licenciado num curso de língua portuguesa, com uma prática de leccionação de vinte e três anos, dezassete deles no ensino superior, conhecedor da cultura e do povo português, conversador, sensível, perspicaz e com grande facilidade de relacionamento humano.

- A esmagadora maioria não costuma ter manual nem obras de referência nem suportes audiovisuais. Quase todos têm computador portátil individual e muitos têm ligação de rede à Internet na sua própria casa.
- Num curso intensivo, os alunos têm uma sobrecarga horária lectiva muito pesada. Se o curso decorrer em três semanas têm cerca de oito horas por dia; se decorrer em quatro têm cerca de seis horas diárias.

Anexo 2

**Centro de Línguas & Culturas
ESE do Instituto Politécnico de Castelo Branco
EILC -Nível A2/B1
Programa**

Discentes: alunos estrangeiros em mobilidade

Docente: Teresa Gonçalves

Introdução

O curso intensivo Erasmus (EILC) de língua portuguesa, nível A2/B1 destina-se a alunos estrangeiros, abrangidos pelos programas de mobilidade, que se encontram a realizar um período de estudos em Portugal, que têm já um domínio elementar da língua portuguesa ou que apresentam um elevado nível de intercompreensão linguística e que pretendem desenvolver os seus conhecimentos linguísticos, bem como aprofundar o seu conhecimento sobre a sociedade e a cultura portuguesas.

O curso tem a duração de 3 semanas, com uma carga horária de 120h, distribuídas da seguinte forma: 60h de aulas presenciais; 45h de prática de conversação e de utilização de uma plataforma e-learning e 15h para actividades de cultura portuguesa.

Em termos linguísticos, o programa deste curso é de carácter global, o que significa que em cada aula serão implementadas actividades linguísticas de recepção, produção e interacção; no entanto, tendo em conta as especificidades destes alunos, a finalidade principal é desenvolver a capacidade de compreender o discurso oral e o discurso escrito em língua portuguesa.

Em termos culturais, a finalidade do programa é dar a conhecer referências básicas da cultura e da geografia portuguesas e de formas de organização do dia a dia de um português comum, tendo como ponto de referência o professor ou o monitor, por exemplo.

Objectivos

Os objectivos gerais que presidem a este programa são os seguintes:

- Desenvolver competências comunicacionais (compreensão, expressão e interacção) em língua portuguesa.
- Desenvolver competências básicas de interacção oral.

- Compreender enunciados orais e escritos em língua portuguesa.
- Conhecer vocabulário e expressões linguísticas relacionadas com os temas em estudo.
- Reflectir sobre a língua portuguesa.
- Conhecer algumas tradições, usos e costumes do povo português.
- Familiarizar-se com referências básicas da cultura portuguesa.
- Conhecer a cidade de Castelo Branco e arredores.
- Conhecer a cultura local.
- Comparar a cultura portuguesa com as culturas de origem dos alunos da turma.
- Desenvolver a capacidade de autoaprendizagem da língua portuguesa.

Tendo como base o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*, as necessidades de um utilizador elementar da língua portuguesa e as necessidades do público-alvo deste curso, os objectivos específicos são:

- Ser capaz de comunicar oralmente em tarefas simples e em rotinas, por exemplo, cumprimentar, despedir-se, fazer um pedido num restaurante ou comprar um bilhete, etc.
- Ser capaz de interagir oralmente em situações básicas e rotineiras de comunicação: por exemplo, pedir alimentos e bebidas na cantina e responder às perguntas do funcionário.
- Ser capaz de compreender as questões principais em situação de oralidade, quando é usada uma linguagem clara e standardizada e quando os assuntos lhe são familiares (temas abordados na escola, em ambiente funcional, em ambiente privado e nos momentos de lazer).
- Ser capaz de compreender as informações principais em textos escritos da comunicação social e sobre temas abordados no âmbito das disciplinas académicas que vai frequentar.
- Ser capaz de reconhecer e de usar vocabulário específico a determinados temas, por exemplo, situar-se no tempo, a casa, a sala de aula, a alimentação, os estabelecimentos comerciais, a família, tecnologias inovadoras, desporto, saúde e corpo humano, meios de transporte e lazer.
- Ser capaz de compreender expressões idiomáticas simples usadas no dia a dia por qualquer português comum.
- Conhecer a cultura portuguesa através dos seus feriados, de provérbios e de expressões idiomáticas.

- Conhecer os hábitos alimentares, a organização de um dia de trabalho e os horários de funcionamento de instituições e comércio em Portugal.
- Conhecer algumas manifestações artísticas da cultura portuguesa: do âmbito do cinema, da música e da arquitectura.

Conteúdos

Ao longo do curso serão trabalhadas várias áreas temáticas, de modo a permitir a aquisição do vocabulário respectivo; de actos de fala relativos à esfera do ambiente privado, do público e do educativo; de estruturas frásicas simples típicas desses actos de fala e de conteúdos gramaticais relacionados com essas estruturas frásicas. A abordagem gramatical será sempre implícita, decorrendo das necessidades de cada aula.

De entre os possíveis temas, trabalhar-se-ão os seguintes:

- Referências históricas e actuais da sociedade e da cultura portuguesas.
- Tradições, usos e costumes portugueses.
- Alimentação.
- O mundo do trabalho e do emprego.
- Saúde.
- Turismo e tipologia das regiões.
- Actividades de lazer.
- Música portuguesa tradicional e contemporânea.

De entre os possíveis conteúdos gramaticais, trabalhar-se-ão os seguintes:

- Verbos pronominais.
- Verbos pronominais reflexos.
- Tempos compostos do modo indicativo: pretérito mais-que-perfeito composto.
- Condicional presente.
- Imperativo.
- Conjuntivo.
- Infinitivo Pessoal e Impessoal.
- Perífrases verbais.
- Advérbios e locuções adverbiais de lugar e de tempo.
- Conjunções: concessivas, comparativas, causais, condicionais, finais, temporais.
- Pronomes pessoais átonos.

- Pronomes interrogativos e relativos.
- Voz activa e voz passiva.

Actividades / tarefas

- Diálogo, professor ou monitor / aluno e aluno / aluno.
- Exposição oral do professor sobre um dado tema.
- Exposição oral do aluno sobre um dado tema.
- Trabalho individual.
- Trabalho de pares.
- Trabalho de grupo.
- Leitura silenciosa.
- Leitura em voz alta.
- Pesquisa on-line de artigos de revistas ou jornais.
- Completamento de textos.
- Ordenamento de textos.
- Resposta a questionários de interpretação orais e /ou escritos.
- Breves produções escritas sobre um tema dado.
- Escrita de textos em processador sem e com corrector ortográfico.
- Resolução de fichas de trabalho.
- Explicação oral do sentido de provérbios e de expressões idiomáticas.
- Jogos de vocabulário: palavras cruzadas, sopa de letras, emparelhamentos, etc.
- Debate de opiniões.
- Análise e exploração oral de uma imagem.
- Audição de canções.
- Visionamento de filmes e de vídeos.
- Navegação em sites da Internet sobre ensino da língua portuguesa.
- Abordagem explícita da gramática da língua.
- Abordagem implícita da gramática da língua.
- Utilização de uma plataforma e-learning blended.

Materiais / textos

- Dicionário on-line.
- Gramática on-line.
- Pronunciador on-line.
- Conjugador on-line.
- Textos de revistas ou jornais, fotocopiados e on-line.
- Textos de literatura para a infância on-line.
- Textos de culinária fotocopiados e on-line.
- Contos on-line.
- Provérbios e expressões idiomáticas on-line.
- Guias de programação da televisão, fotocopiados e on-line.
- Imagens em suporte de papel e on-line.
- Filmes e vídeos.
- Questionários de interpretação, orais e escritos, em suporte de papel e on-line.
- Fichas de trabalho gramatical em suporte de papel e on-line.
- Listagens de vocabulário e exercícios de aplicação, em suporte de papel e on-line.
- Computador.
- Internet.
- Plataforma e-learning.
- Quadro.
- Mapa de Portugal Continental e Ilhas.

Avaliação

No início do curso proceder-se-á a uma avaliação de diagnóstico oral para determinar o nível dos alunos e no final do mesmo será realizada uma avaliação formativa/sumativa, oral e escrita, para fornecer *feed-back* aos alunos e ao docente sobre as aprendizagens realizadas.

Anexo 3

ESTRUTURA GERAL DA PLATAFORMA TELEFORMAR.NET

A plataforma que vamos utilizar, a Plataforma Teleformar.net, está estruturada da seguinte forma:



Fig. 1 – Home page da Plataforma Teleformar.net.

Na parte superior da página principal desta plataforma encontramos as opções:

- Início – Permite aceder à página principal.
- Perguntas Frequentes – Permite aceder a um conjunto de perguntas frequentes sobre o modo de funcionamento da plataforma.
- Cursos Disponíveis – Dá acesso à listagem dos cursos disponíveis na plataforma.
- Contactos – Por enquanto, esta opção não tem conteúdos.
- Sair – Permite sair do sistema e fechar a página.

Na parte central da página encontramos as seguintes informações:

- As Unidades Curriculares, ou disciplinas, disponíveis na plataforma; o estado de cada uma das Unidades, isto é, se o Coordenador da plataforma confirmou a inscrição da Unidade Curricular ou não, e as datas de início e fim da respectiva Unidade.


UNIDADES CURRICULARES:			
U.C.	Estado	Início-Fim	
1000060 - Português Língua Estrangeira - Nível B1 - 07/08 [Presencial]	Inscrição Confirmada	2008-02-01 2008-02-29	
260008 - Cultura e Sociedade - 0708 [Presencial]	Aguarda Verificação	A decorrer	

Fig. 2 – Parte central da página principal da Plataforma Teleformar.net.

Na coluna do lado direito da página encontramos as seguintes opções:

REGISTO PESSOAL :

Teresa Maria
Pinto Alves
Augusto
Duarte
Gonçalves
- [Editar](#)


[Sem fotografia]

MENSAGENS DA SECRETARIA:

Não há mensagens.

INQUÉRITOS :

- [Inquéritos](#)

ACESSO :

- [Sala de Aulas Virtual](#)
- [Sala dos Professores](#)

MANUAIS :

- [Aluno](#)
- [Professores](#)

Fig. 3 – Coluna esquerda da página principal da Plataforma Teleformar.net.

- Registo Pessoal – Permite ao docente modificar os seus dados.
- Mensagens da Secretaria – Possibilita a troca de mensagens entre os utilizadores e a Secretaria da ESE.
- Inquéritos – Permite ao docente a introdução de inquéritos de levantamento para Diagnósticos de Necessidades.
- Acesso – Tem duas possibilidades: dá acesso à Sala de Aulas Virtual e à Sala de Aulas dos Professores (falaremos de cada uma delas mais pormenorizadamente a seguir).

- Manuais – Como o próprio termo indica, trata-se de dois manuais, um para alunos e outro para docentes, onde encontramos explicações sobre o modo de utilização da plataforma e sobre as suas potencialidades.

O espaço principal deste ambiente formativo é constituído pelo conjunto das duas salas: a “Sala de Aulas Virtual” e a “Sala dos Professores”.

A “Sala de Aulas Virtual” é, fundamentalmente, um espaço de trabalho dos alunos, e um espaço onde o docente também pode criar “Fóruns” e equipas de trabalho, participar em “Chats” e escrever mensagens no quadro ou enviar mensagens de correio electrónico para os alunos inscritos na respectiva Unidade Curricular. Esta sala estrutura-se como mostramos a seguir:

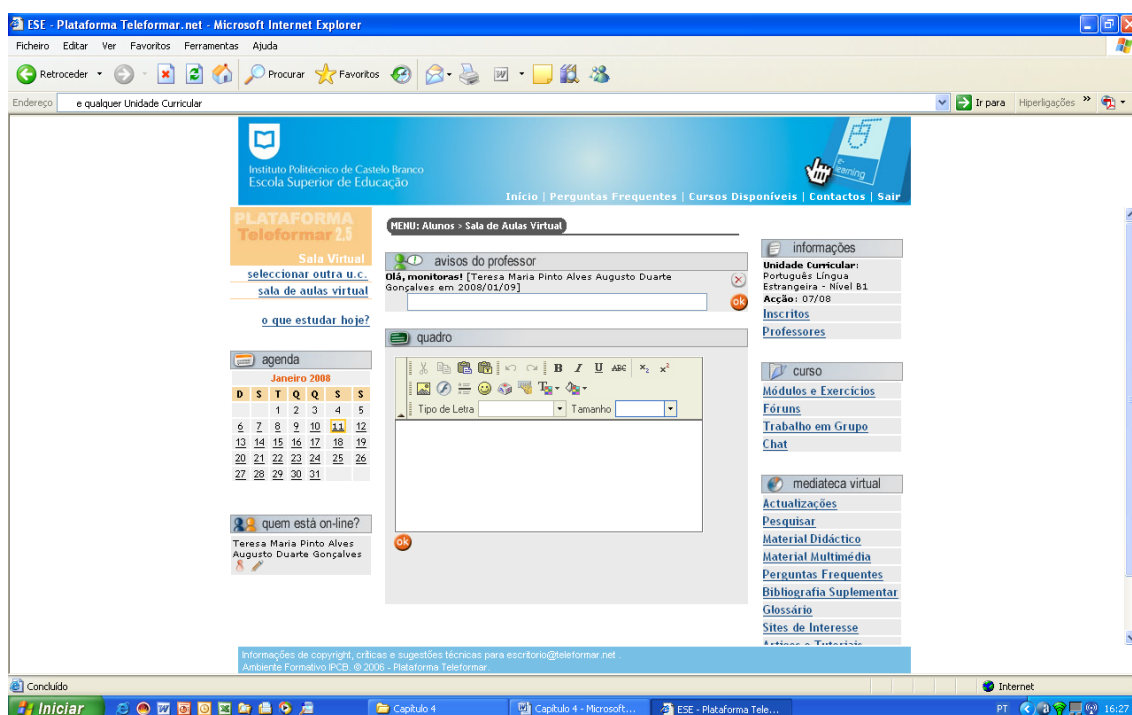


Fig. 4 – Estrutura da Sala de Aulas Virtual.

Neste ambiente formativo, os alunos inscritos encontram várias possibilidades de acesso ao trabalho disponível para uma determinada data; podem, por exemplo, escolher “O que estudar hoje?” ou seleccionar “Módulos e Exercícios” (enlace a partir do qual acedem ao “módulo” do respectivo dia). Também podem participar em “Fóruns”, “Chats” e “Trabalho em Grupo”. Finalmente, os alunos podem escolher “Mediateca Virtual” e ter acesso aos seguintes enlaces: “Actualizações”, “Pesquisar”,

“Material Didático”, “Material Multimédia”, “Perguntas Frequentes”, “Bibliografia Suplementar”, “Glossário”, “Sites de Interesse” e “Artigos e Tutoriais”.

A “Sala dos Professores” é a única que permite a introdução de conteúdos didáticos para a turma que vai usar a plataforma no âmbito de uma determinada Unidade Curricular.

Após a entrada na sala, selecciona-se a Unidade Curricular pretendida, o que dá acesso a um ambiente de trabalho com a seguinte configuração:

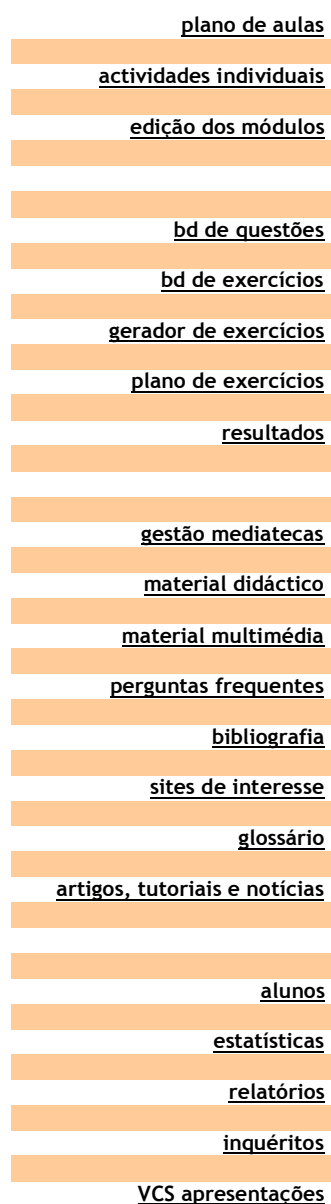


Fig. 5 – Estrutura da Sala dos Professores.

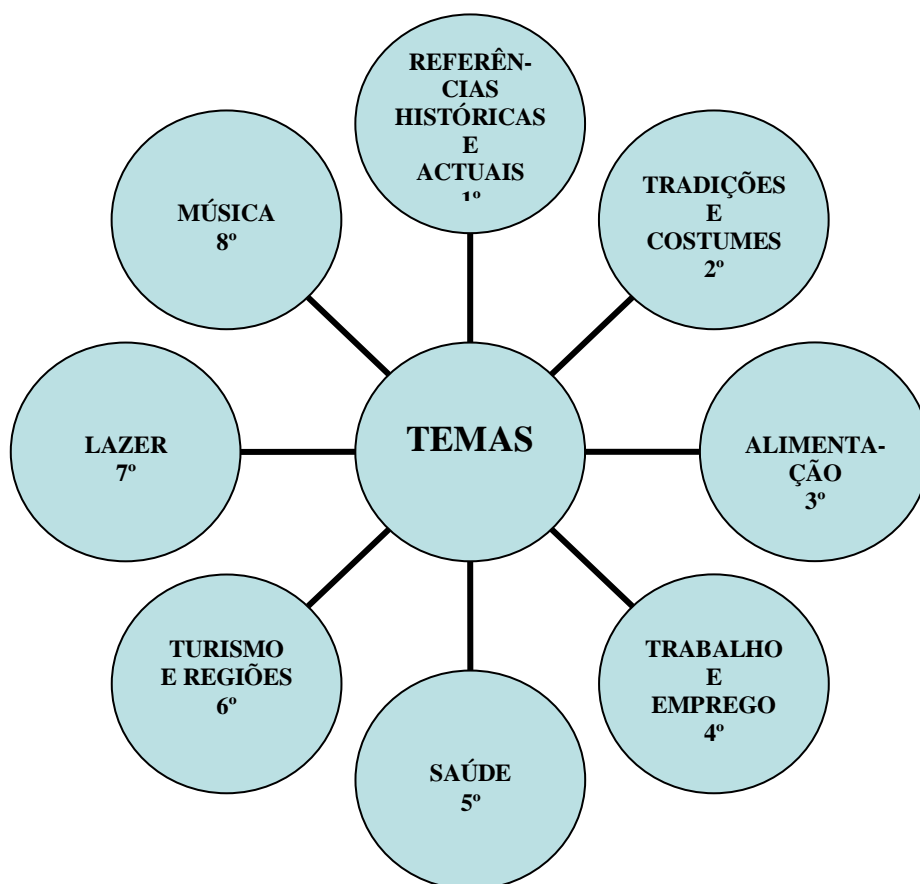
Facilmente se observa, pelo leque variado de opções à disposição do docente, que a “Sala dos Professores” está organizada para qualquer tipo de aula, de qualquer

Unidade Curricular, de qualquer área científica. Portanto, não vamos fazer uma descrição exhaustiva de todas as possibilidades que esta sala oferece, vamos apenas centrar-nos nas opções que escolhemos para organizar o segundo módulo do curso de que nos ocupamos, correspondente a 45 horas de prática de conversação e de utilização de uma plataforma *e-learning blended* (isto é, correspondente a quinze aulas com uma duração de três horas cada), opções essas que nos parecem ser as mais apropriadas para ajudar os alunos a atingirem os objectivos definidos atrás para o referido módulo.

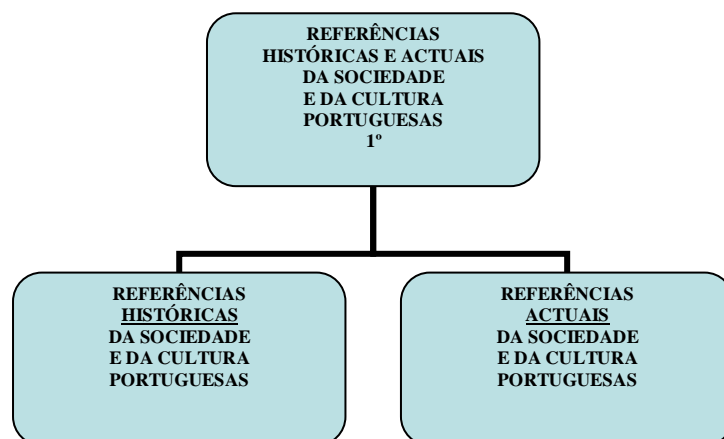
ANEXO 4

CURSO INTENSIVO PLE – NÍVEL B1 TOTALIDADE DAS AULAS DA PLATAFORMA

TEMAS DAS AULAS:



REFERÊNCIAS HISTÓRICAS E ACTUAIS DA SOCIEDADE E DA CULTURA PORTUGUESAS



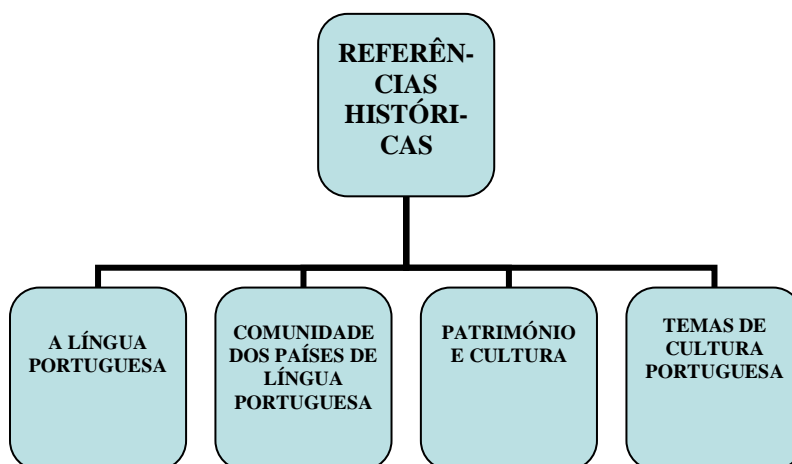
OBJECTIVOS GERAIS:

Conhecer referências históricas da cultura portuguesa.

Familiarizar-se com referências da cultura portuguesa contemporânea.

Desenvolver competências comunicacionais em Língua Portuguesa.

• REFERÊNCIAS HISTÓRICAS DA SOCIEDADE E DA CULTURA PORTUGUESAS



OBJECTIVOS GERAIS:

Conhecer variedades da língua portuguesa.

Conhecer a comunidade dos países de língua portuguesa.

Conhecer património cultural português.

Familiarizar-se com temas da História de Portugal.

A LÍNGUA PORTUGUESA

Aula nº 1

Objectivos:

Conhecer factos da Geografia da Língua Portuguesa.

Contactar com diferentes falares de regiões portuguesas.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reconhecer e utilizar o **tempo pretérito mais-que-perfeito composto**.

Distinguir **voz activa** e **voz passiva**.

Reconhecer e utilizar **verbos na voz passiva**.

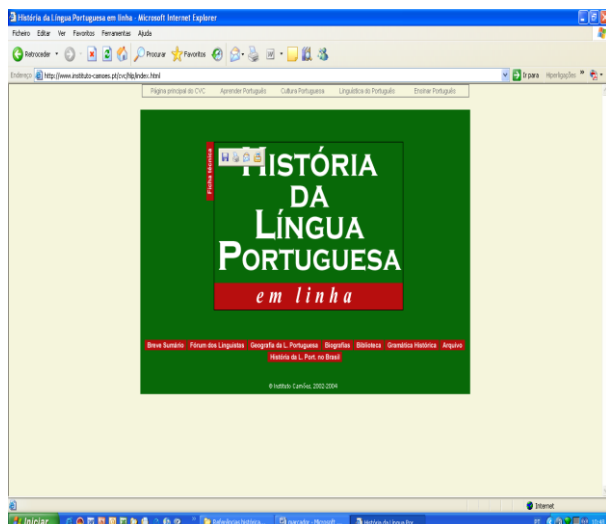
Familiarizar-se com vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Dispõe de 45 minutos para fazer esta actividade.

- Navegue na página http://www.eu2007.pt/UE/vPT/Bem_Vindo_Portugal/Mundo/ e informe-se sobre a Língua Portuguesa e os países de língua oficial portuguesa.



- Navegue também na página <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/index.html> e informe-se sobre a Geografia da Língua Portuguesa. **(LER)**



- Sob orientação do docente/monitor converse com os seus colegas sobre este tema e sobre a Geografia da Língua do seu país. (**FALAR E OUVIR**)

2. Tem 30 minutos para realizar esta tarefa.

- A Língua Portuguesa, como todas as línguas em geral, não é completamente homogénea. Visite as páginas que lhe propomos a seguir, informe-se sobre os falares de Portugal e oiça excertos de falares de algumas regiões:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/geografia/mapa06.html>



<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/hlp/geografia/mapa07.html>



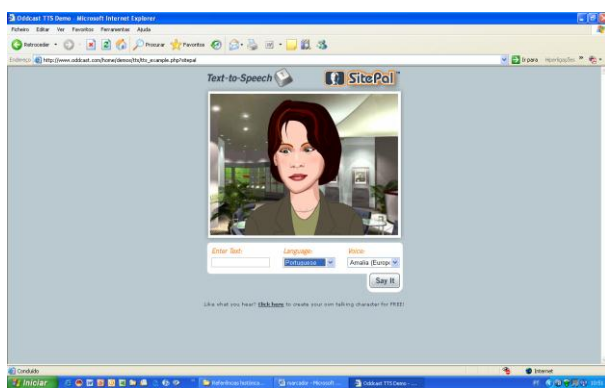
http://falaresdeportugal.blogspot.com/2005_11_01_archive.html



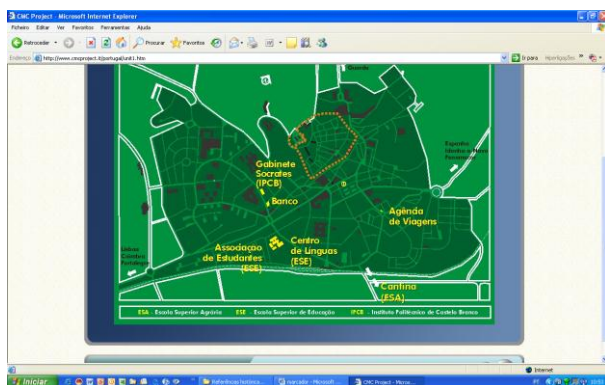
Se necessitar, oiça a pronúncia portuguesa padrão de qualquer palavra à sua escolha:

http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

(OUVIR)

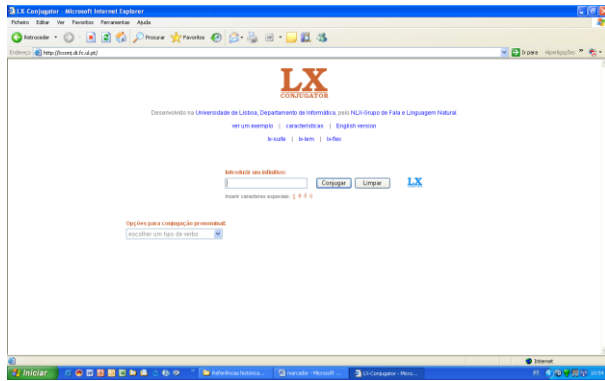


3. Entre no endereço <http://www.cmcproject.it/portugal/unit1.htm> , seleccione “Centro de Línguas ESE” e faça as actividades aí propostas. (LER E ESCRIVER)



4. Consulte a ficha informativa (à sua disposição em "materiais didácticos") sobre o tempo verbal **pretérito mais-que-perfeito**.

- Consulte o LX Conjugator (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>) e mande conjugar um verbo de cada uma das conjugações, para ver como exemplo.



- Resolva a ficha de trabalho com exercícios práticos incluída em "materiais didácticos".
- Mostre ao docente/monitor os resultados para correcção.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Consulte a ficha informativa (à sua disposição em "materiais didácticos") sobre **voz activa e passiva**.

- Resolva a ficha de trabalho com exercícios práticos sobre o mesmo conteúdo, inserida na mesma secção.
- Mostre ao docente/monitor os resultados para correcção.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

Aula nº 2

Objectivos:

Conhecer hábitos e costumes dos portugueses.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Ouvir e compreender diferentes falares de regiões portuguesas.

Aprender expressões idiomáticas.

Familiarizar-se com vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. “Cuidado com a Língua!”. Veja uma série de quatro programas da RTP que visam promover a correcção linguística:

mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/cuidadolingua/clingua_22122006.wmv



mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/cuidadolingua/clingua_12012007.wmv

mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/cuidadolingua/clingua_19012007.wmv

mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/cuidadolingua/clingua_26012007.wmv

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

- Responda, agora, por escrito às seguintes questões:

Programa nº 1

a) O que significa a expressão “Não é por aí que o gato vai às filhós!”?

b) Complete a frase seguinte: “Vou o peru para podermos servir os pratos.”

Programa nº 2

c) Complete a frase seguinte: “Um alimento que não tem sal nenhum está (.....insosso ou ensosso)...”

d) Explique o sentido das seguintes expressões:

“Ir de encontro a...”

“Ir ao encontro de...”

Programa nº 3

e) O que significa a expressão “A dar com um pau!”?

f) O que é o Mirandês?

g) Que significam as palavras “aderência” e “adesão”?

Programa nº 4

h) Como designamos os sapatos que usamos para fazer desporto?

i) Complete a frase seguinte: “Tens ideia está a bola?”

j) Explique o sentido da expressão: “Fazer de alguém gato-sapato”.

- Mostre as respostas ao docente/monitor para ele corrigir.

(LER, ESCREVER E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Aula nº 3

Objectivos:

Conhecer os membros da CPLP.

Conhecer características de cada um destes países.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre **formas de tratamento**.

Reflectir sobre **formas de referenciar o outro**, para nos apresentarmos e para agradecermos.

Reflectir nas diferenças semânticas dos verbos **ser** e **estar**.

Familiarizar-se com vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Tem 45 minutos para levar a cabo esta tarefa.

- Informe-se sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa:

<http://www.cplp.org/>



- Nesta mesma página clique na bandeira de cada um dos oito países da Comunidade e saiba mais sobre a Lusofonia.

- Responda por escrito às seguintes questões:

a) Enumere os estados membros da CPLP.

b) Para cada um dos países membros, faça o levantamento dos seguintes elementos:

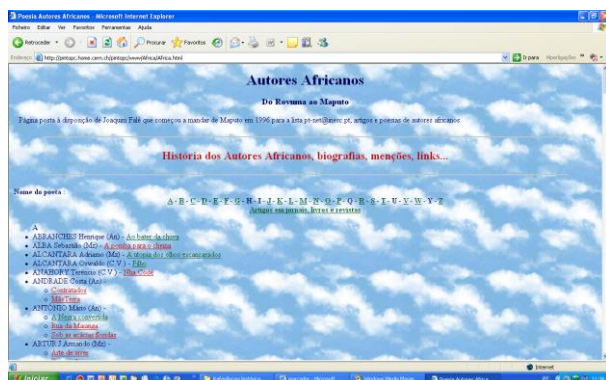
- Área
- População
- Capital

- Com base nos dados que recolheu e sob orientação do docente/monitor fale com os seus colegas sobre estes países que integram a CPLP.

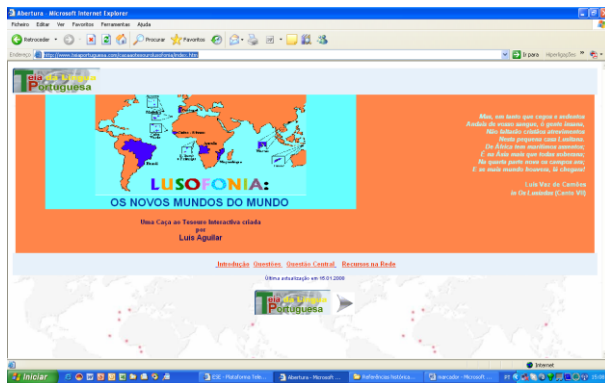
2. Veja, agora, algumas **Fotografias de Portugal**, organizadas por distritos:

- (FALAR E OUVIR)**

- Faça uma pesquisa na rede sobre um escritor da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (por exemplo, pesquise sobre Mia Couto ou vá aos endereços seguintes para seleccionar um nome <http://pintopc.home.cern.ch/pintopc/www/Africa/Africa.html>)



24



(LER)

MONUMENTOS E SÍTIOS PORTUGUESES CLASSIFICADOS PELA UNESCO COMO PATRIMÓNIO DA HUMANIDADE

Aula nº 4

Objectivos:

Conhecer a História de Portugal através dos seus monumentos e sítios.

Conhecer monumentos e sítios portugueses classificados pela UNESCO como património da Humanidade.

Conhecer património mundial da UNESCO e a diáspora portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

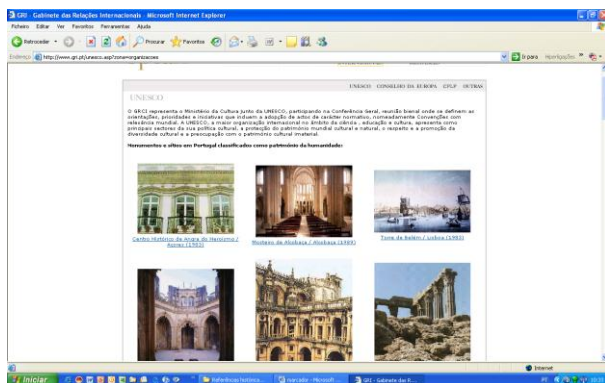
Reflectir sobre a estrutura de uma apresentação oral em língua portuguesa.

Familiarizar-se com vocabulário relacionado com património cultural.

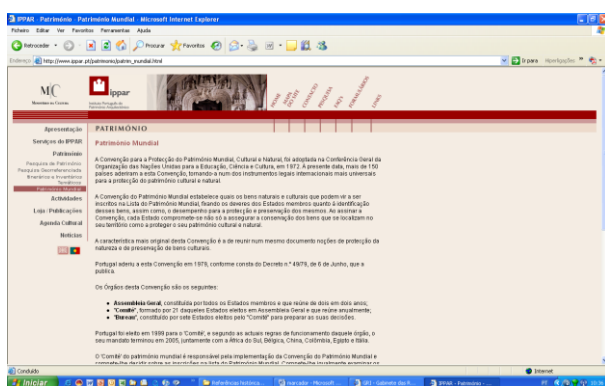
1. Dispõe de 45 minutos para levar a cabo esta tarefa.

- Conheça um pouco da História de Portugal através dos seus monumentos e sítios classificados como “Património da Humanidade” pela UNESCO. Navegue a seu gosto na página do Gpeari - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais - (do Ministério da Cultura) onde aparecem fotografias dos 14 monumentos e sítios. Conheça também o património mundial da UNESCO e a diáspora portuguesa, bem como as sete novas propostas de Portugal.

<http://www.gri.pt/unesco.asp?zona=organizacoes>



- Entre também na página do IPPAR (Instituto Português do Património Arquitectónico) e navegue a seu gosto: http://www.ippar.pt/patrimonio/patrim_mundial.html Esta página tem enlaces para cada um dos sítios/monumentos com várias fotografias.

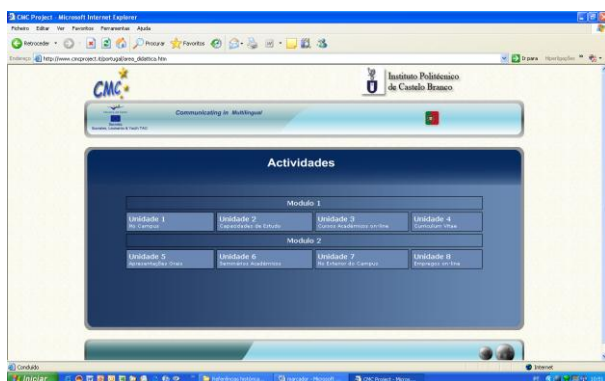


- Sob orientação do docente/monitor, após a navegação de reconhecimento, cada aluno, ou cada par de alunos, deve escolher um sítio/monumento e sobre ele fazer pesquisa na rede. Deve reunir um conjunto de informações sobre esse sítio/monumento e organizá-las num documento. Deve guardar esse documento para utilização posterior.

(LER E ESCREVER)

2. Reflita, agora, na estrutura da apresentação oral de um trabalho sobre o tema que tem estado a explorar. Vá ao endereço

http://www.cmcproject.it/portugal/area_didattica.htm



- Neste endereço, seleccione “Unidade 5” e realize as actividades aí propostas.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

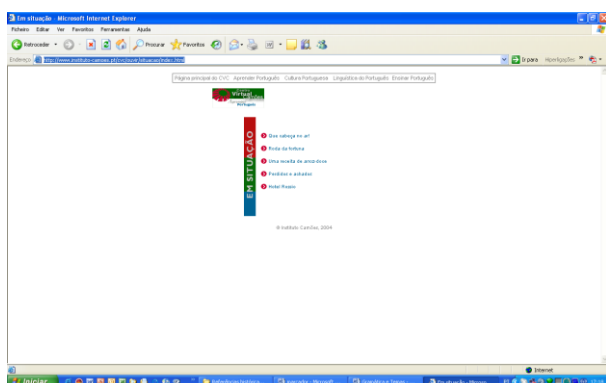
3. Tem 30 minutos para levar a cabo esta tarefa.

- Recupere, agora, o documento com as informações recolhidas sobre o sítio/monumento que escolheu anteriormente. Prepare uma breve apresentação oral sobre esse sítio/monumento e (sob orientação do docente/monitor) exponha o resultado para a turma (cada apresentação não deverá exceder dez minutos).

(LER, FALAR E OUVIR)

4. Oiça, por fim, um texto em língua portuguesa.

- Entre no endereço <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/situacao/index.html> , seleccione um dos textos aí indicados e realize as actividades propostas para esse texto.



(OUVIR)

Aula nº 5

Objectivos:

Conhecer a História e a Cultura portuguesa através do seu património cultural.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre **formas de expressar dúvida e desejo/expectativa**.

Reflectir sobre o verbo **haver**.

Reflectir sobre o uso de determinados **registos de língua**.

Familiarizar-se com vocabulário relacionado com património cultural e com os **transportes urbanos**.

1. Tem 70 minutos para fazer esta actividade.

- Aprenda mais sobre a História e a Cultura de Portugal visitando as páginas de algumas instituições relacionadas com estes dois temas. Faça uma navegação breve, de reconhecimento (no máximo de 10 minutos), nos portais das instituições que lhe propomos a seguir.

- **Instituto Português do Património Arquitectónico (IPPAR):**

http://www.ippar.pt/pls/dippar/ippar_home

- **Instituto Português de Museus:**

<http://www.ipmuseus.pt/>

- **Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão (Fundação Calouste Gulbenkian):**

<http://www.camjap.gulbenkian.org/11/ar{36FAA9FC-9BC1-4cd0-BB1A-F0AF007513EB}/m1/T0.aspx>

- Os nossos **museus do mar**: [http://socgeografia-](http://socgeografia-lisboa.planetaclix.pt/museus_mar/site/index.htm)

[lisboa.planetaclix.pt/museus_mar/site/index.htm](http://socgeografia-lisboa.planetaclix.pt/museus_mar/site/index.htm)

- **Fundação Calouste Gulbenkian:**

<http://www.museu.gulbenkian.pt/mainb.asp?size=sup>

- **Direcção Geral das Artes:**

<http://www.iartes.pt/>

- Sob orientação do docente/monitor, a turma deve organizar-se em seis grupos. Cada grupo de alunos deverá escolher apenas um dos portais para realização de actividades. A cada grupo deverá ser distribuído um portal diferente, para que, se possível, não haja repetições.

- Entre, agora, apenas, no portal escolhido e realize as actividades propostas para esse portal.

- **Instituto Português do Património Arquitectónico (IPPAR):**

http://www.ippar.pt/pls/dippar/ippar_home



- Nesta página, selecione na barra à esquerda “Património” e nesse enlace selecione “Itinerários e Inventários Temáticos”. Depois, selecione um dos dez itinerários à sua disposição e aí, finalmente, faça uma recolha dos locais a visitar e das características gerais de cada um dos locais.

- Escreva um texto informativo, no máximo de uma página, onde apresenta os resultados obtidos.

- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente o resultado da sua pesquisa aos colegas da turma (não poderá falar mais do que oito minutos).

- Entregue ao docente/monitor o texto escrito para correcção.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

● Instituto Português de Museus:

<http://www.ipmuseus.pt/>



- Nesta página, clique no “M” geométrico, azul, que se encontra em cima, e selecione a secção “Lojas”.

- Neste enlace, pesquise os produtos que as lojas dos museus portugueses comercializam e faça uma listagem genérica desses produtos.

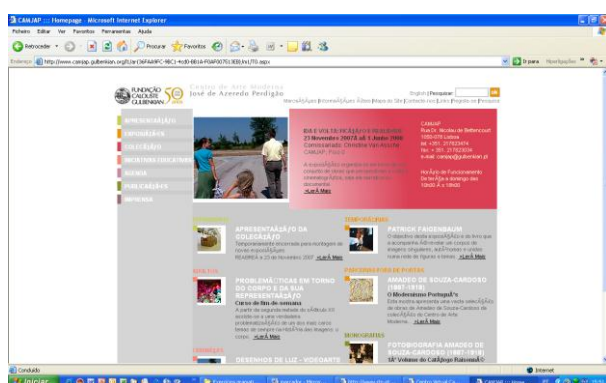
- De seguida, escolha dez produtos variados disponíveis nas lojas dos vários museus e pesquise sobre características, preços e local de venda de cada um dos produtos.

- Sob orientação do docente/monitor, explique oralmente aos seus colegas os produtos que eles, genericamente, poderão encontrar nas lojas dos museus portugueses.
- Apresente também oralmente a lista dos dez produtos que você escolheu e explique as razões da sua escolha (não poderá falar mais do que oito minutos).
- Mostre o texto informativo que escreveu ao docente/monitor para ele corrigir.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

● **Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão** (Fundação Calouste Gulbenkian):

<http://www.camjap.gulbenkian.org/11/ar{36FAA9FC-9BC1-4cd0-BB1A-F0AF007513EB}/m1/T0.aspx>



- Nesta página, selecione a secção “Iniciativas educativas” e navegue neste enlace.
- Faça o levantamento das iniciativas que o Centro de Arte Moderna José Azeredo Perdigão propõe. Recolha dados sobre o tipo de cada iniciativa, a faixa etária a que se destina e a data em que vai funcionar.
- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente o resultado do seu trabalho aos colegas da turma.
- Fale também da proposta de iniciativa que lhe pareceu mais interessante e explique porquê (não poderá falar mais do que oito minutos).
- Mostre o texto informativo que escreveu ao docente/monitor para ele corrigir.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

● Os nossos **museus do mar**: http://socgeografia-lisboa.planetaclix.pt/museus_mar/site/index.htm



- Nesta página, pode fazer uma navegação de reconhecimento nas seguintes instituições: Centro Português de Actividades Subaquáticas, Estação Litoral da Aguda «Ela», Marinha – Direcção de Faróis, Museu de Marinha, Planetário Calouste Gulbenkian e Núcleo Museológico do Mar.
 - Selecciona uma das instituições, navegue na sua página e recolha informações sobre a estrutura da página e sobre os conteúdos que disponibiliza.
 - Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente à turma a página que pesquisou, nomeadamente, a sua organização, os conteúdos nela disponíveis, as informações mais relevantes e imagens (não poderá falar mais do que oito minutos).
 - Mostre o texto informativo que escreveu ao docente/monitor para ele corrigir.
- (LER, ESCRIVER, FALAR E OUVIR)**

● Fundação Calouste Gulbenkian:

<http://www.museu.gulbenkian.pt/mainb.asp?size=sup>

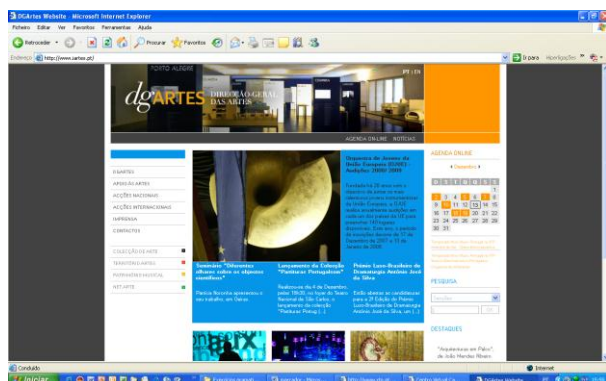


- Nesta página, selecione ou a secção “O Coleccionador” ou a secção “A Colecção” e recolha informações sobre o tema que escolheu.
- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente à turma o tema sobre o qual pesquisou (não poderá falar mais do que oito minutos).
- Mostre o texto informativo que escreveu ao docente/monitor para ele corrigir.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

• Direcção Geral das Artes:

<http://www.iartes.pt/>

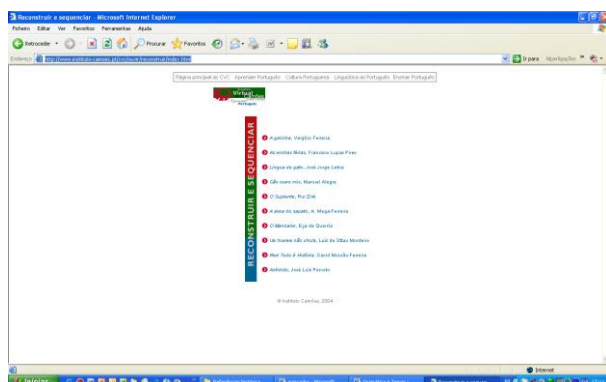


- Nesta página, selecione na barra em cima, à esquerda, a secção “Acções Internacionais” e informe-se sobre as iniciativas culturais e artísticas mais recentes.
- Faça uma pesquisa sobre o tipo de acção, local de realização, calendário, data de inauguração, presenças mais significativas e informações relevantes.
- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente à turma as acções internacionais sobre as quais pesquisou e nas quais Portugal vai participar (não poderá falar mais do que oito minutos).
- Mostre o texto informativo que escreveu ao docente/monitor para ele corrigir.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Oiça um texto em língua portuguesa.

- Entre no endereço <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/reconstruir/index.html> ,



selecione um texto à sua escolha, oiça-o e faça as restantes actividades propostas para esse texto.

(OUVIR)

3. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo "Transportes urbanos" aí disponível:

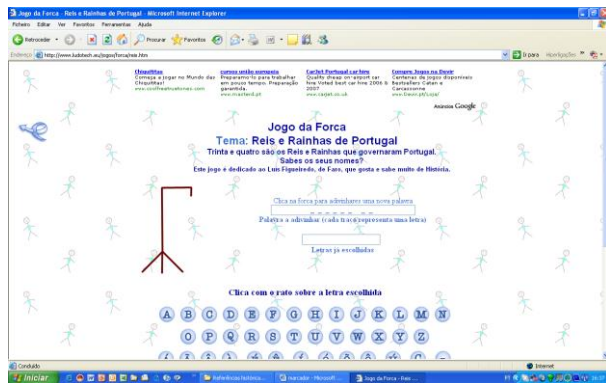
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=2868&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Relaxe, agora, jogando um jogo da forca sobre reis e rainhas de Portugal:

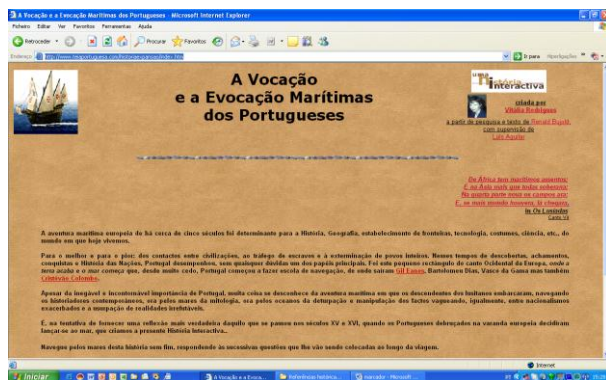
<http://www.ludotech.eu/jogos/forca/reis.htm>



(CONHECER A HISTÓRIA DE PORTUGAL)

5. Aprenda mais sobre a expansão marítima portuguesa. Entre no endereço seguinte e faça as actividades aí propostas:

<http://www.teiaporuguesa.com/historiaexpansao/index.htm>



(LER)

TEMAS DE CULTURA PORTUGUESA

Aula nº 6

Objectivos:

Informar-se sobre temas de Cultura portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre o tempo **pretérito mais-que-perfeito simples e composto**.

Reflectir sobre a construção **estar a + infinitivo**.

Reflectir sobre **expressões adverbiais de duração** formadas com o verbo **haver**.

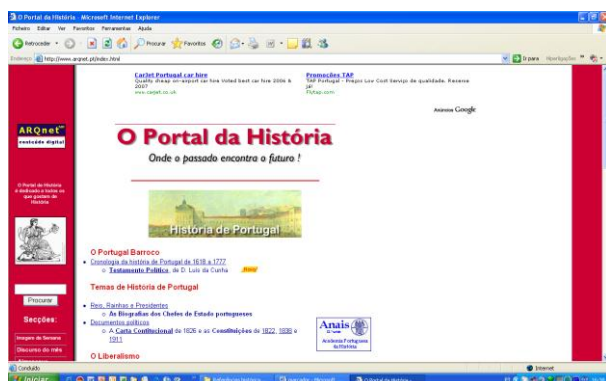
Reflectir sobre a **expressão de vontade**.

Familiarizar-se com vocabulário relacionado com temas de Cultura portuguesa.

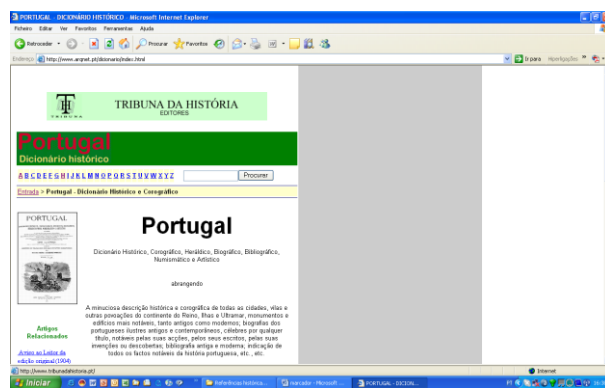
1. Dispõe de 50 minutos para fazer esta tarefa.

- Faça uma navegação breve (10 minutos), de reconhecimento, nas seguintes páginas:

<http://www.arqnet.pt/index.html>



<http://www.arqnet.pt/dicionario/index.html>



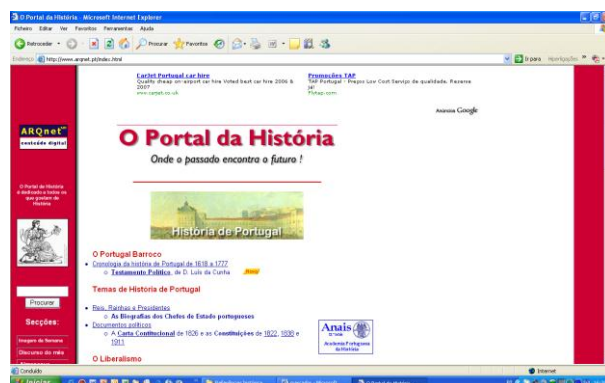
http://www.instituto-camoes.pt/cvc/bdc/index_arquitectura.html



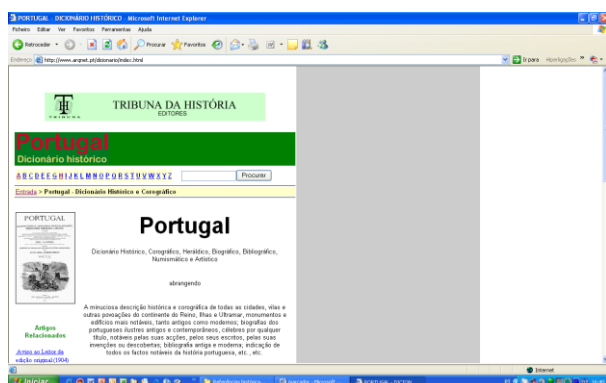
- Dos múltiplos temas e personalidades da História ou da Cultura portuguesa, que encontrou nos portais visitados, selecione apenas um tema ou uma personalidade que lhe tenha chamado a atenção.

[Por exemplo, se quiser:

- No portal <http://www.arqnet.pt/index.html>, selecione, na barra vertical, à esquerda, a secção “Directório” e pesquise sobre o tema que mais lhe interessar.



- ou no portal <http://www.arqnet.pt/dicionario/index.html> selecione, em cima, a letra “A” e nesse enlace “Afonso I. O Conquistador”. Informe-se, aqui, sobre o primeiro rei de Portugal.



- ou no portal http://www.instituto-camoes.pt/cvc/bdc/index_arquitectura.html selecione um tema, na lista à esquerda do ecrã, e dentro desse tema escolha um livro, que não exija palavra-chave, para consultar.]

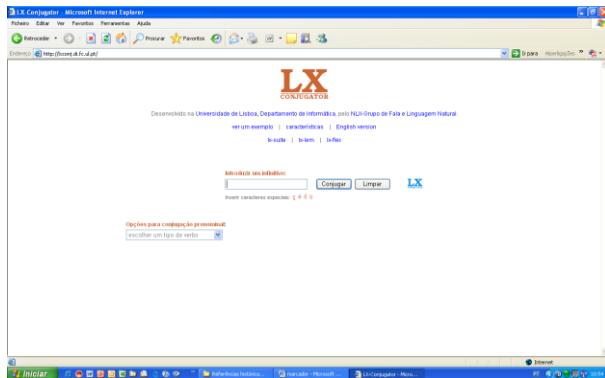


- Informe-se, lendo e tirando notas sobre o tema ou personalidade que escolheu (15 minutos).
 - Escreva um texto informativo breve sobre o tema ou sobre a personalidade que pesquisou. Peça ao docente/monitor que o ajude nas correcções necessárias (15 minutos).
 - Sob orientação do docente/monitor, resuma oralmente o seu texto para a turma (não poderá falar mais do que oito minutos).
- (LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)**

2. Tem 45 minutos para esta tarefa.

- Reveja os tempos **pretérito mais-que-perfeito simples e composto**. Consulte o LX Conjugator (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>) e mande conjugar um verbo de cada uma das

conjugações (por exemplo, falar, compreender e ouvir) nesses mesmos tempos, para ver como exemplo.



- Volte, de novo, à página <http://www.arqnet.pt/dicionario/index.html> , seleccione, em cima, a letra “A” e nesse enlace “Afonso I. O Conquistador”.
- Leia todo o texto (em português do Brasil) e faça o levantamento das formas verbais conjugadas no **pretérito mais-que-perfeito simples e composto**.
- Sob orientação do docente/monitor, compare a sua lista com a dos seus colegas.
- Conjugue cada um dos verbos da sua lista no **pretérito mais-que-perfeito simples e composto**.
- Sob orientação do docente/monitor, proceder-se-á à respectiva correcção.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Em Belém” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=2945&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

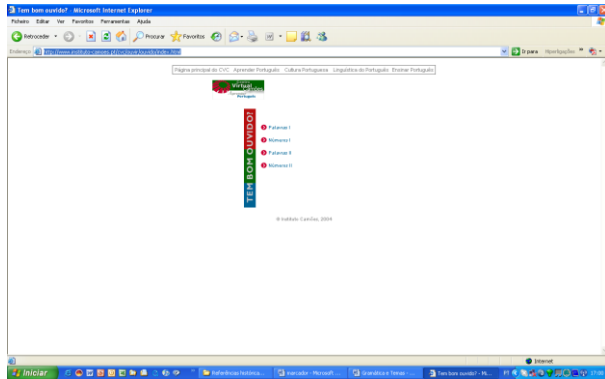


(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Tem bom ouvido?

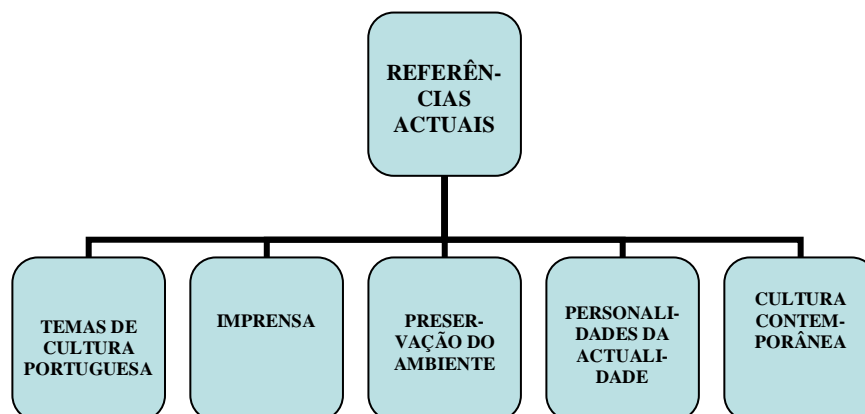
- Teste a sua capacidade de ouvir e compreender palavras e números em língua portuguesa. Entre na página seguinte e faça todos os exercícios aí propostos.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/ouvido/index.html>



(OUVIR E ESCREVER)

● REFERÊNCIAS ACTUAIS DA SOCIEDADE E DA CULTURA PORTUGUESAS



OBJECTIVOS GERAIS:

Familiarizar-se com temas de cultura portuguesa contemporânea.

Conhecer a imprensa portuguesa.

Conhecer personalidades da actualidade cultural portuguesa.

Familiarizar-se com referências à cultura contemporânea portuguesa.

Ler e compreender textos jornalísticos.

Conhecer expressões e vocabulário relacionados com o tema da preservação do ambiente.

TEMAS DE CULTURA PORTUGUESA

Aula nº 7

Objectivos:

Informar-se sobre temas de Cultura portuguesa.

Conhecer o Centro Belgais.

Conhecer a grande pianista portuguesa Maria João Pires.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre o tempo **futuro** do modo **indicativo**.

Reflectir sobre o uso do **futuro do indicativo** para exprimir a **dúvida** e a **incerteza**.

Reflectir sobre **frases concessivas**.

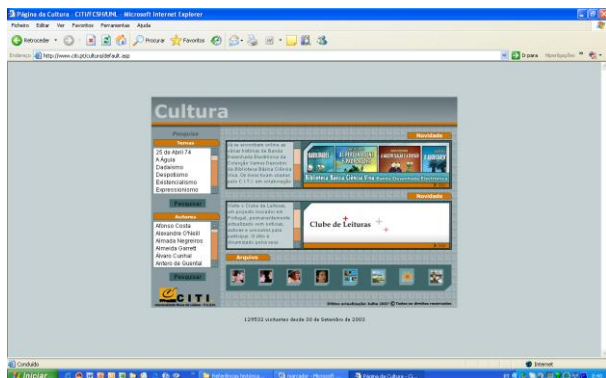
Familiarizar-se com vocabulário relacionado com temas de Cultura portuguesa.

1. Tem 45 minutos para esta actividade.

- Leia um pouco sobre temas de cultura portuguesa em:

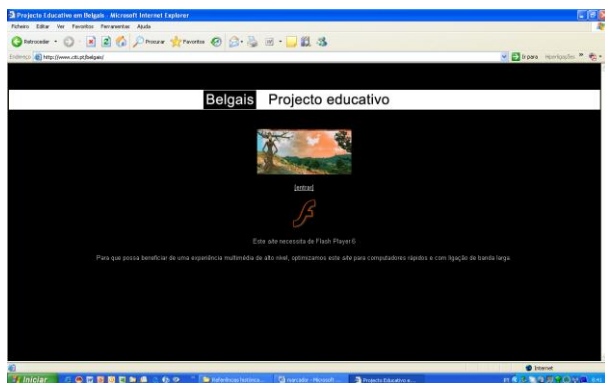
<http://www.citi.pt/cultura/default.asp>

- Navegue a seu gosto neste portal (durante 10 minutos, no máximo).



- Sob orientação do docente/monitor, os alunos deverão organizar-se em cinco grupos de trabalho.

- Uma vez agrupados, os alunos deverão seleccionar na barra horizontal, em baixo, o enlace com o título “Belgais” (última imagem, na ponta da barra, à direita). Se quiserem, podem clicar directamente no endereço: <http://www.citi.pt/belgais/>



Nota: Belgais é um Centro para o estudo das artes, situado perto de Castelo Branco e fundado pela grande pianista portuguesa Maria João Pires. Pode pesquisar informações complementares sobre a pianista e sobre este Centro no endereço:

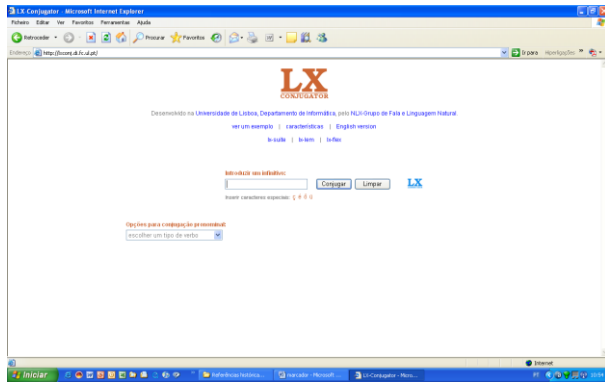
<http://www.belgais.org/Port/index.asp>

- Depois de entrarem na página <http://www.citi.pt/belgais/> e de todos os alunos ouvirem a apresentação, cada grupo selecciona um dos seguintes enlaces: “Escola Básica da Mata”, “Oficinas Pedagógicas”, “Projecto Matamundo”, “Coro Infantil de Belgais” e “Concertos nas Escolas”. Atenção, o docente/monitor deve orientar a escolha para que não haja repetições.
- Após a atribuição de um enlace, cada grupo deve, primeiro, proceder à audição dos conteúdos informativos disponibilizados no enlace que lhe coube. Se tiver algum problema de compreensão pode ler a legenda no rodapé da página ou pedir ajuda ao docente/monitor.
- De seguida, cada grupo deve resumir por escrito as informações ouvidas.
- O passo seguinte é fazer, para o resto da turma, uma apresentação oral resumida das informações principais facultadas no respectivo enlace.
- Por fim, cada grupo entrega o texto escrito ao docente/monitor para correcção.

(LER, OUVIR, ESCREVER E FALAR)

2. Reveja o tempo **futuro** do modo **indicativo**.

- Consulte o LX Conjugator (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>) e mande conjugar um verbo de cada uma das conjugações nesse mesmo tempo (**futuro do presente simples**), para ver como exemplo.



- Volte, de novo, à página <http://www.citi.pt/belgaix/> e seleccione o enlace “Concertos nas Escolas”.
- Oiaça todo o texto e faça o levantamento das formas verbais conjugadas no **futuro do presente simples**.
- Sob orientação do docente/monitor, compare a sua lista com a dos seus colegas.
- Conjugue cada um dos verbos da sua lista no **futuro do presente simples**.
- Sob orientação do docente/monitor, proceder-se-á à respectiva correcção.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Por vilas e aldeias de Portugal” aí disponível:

<http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?typrog=21516&idpod=7486&formato=wmv&pag=recentes&escolha=>

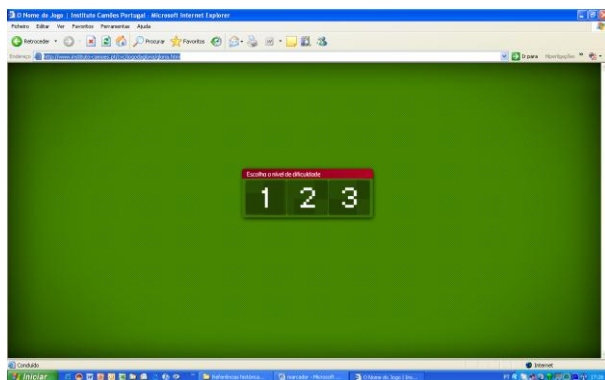


(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Relaxe, agora, jogando um jogo da glória.

- Entre no endereço seguinte, seleccione um nível e jogue.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogodagloria/gloria.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

IMPrensa

Aula nº 8

Objectivos:

Informar-se sobre temas de Cultura portuguesa através da imprensa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

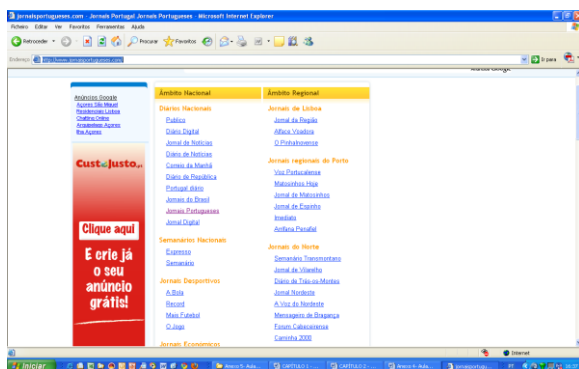
Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Treinar a **conjugação verbal**.

Familiarizar-se com vocabulário relacionado com temas variados de Cultura portuguesa.

1. Tem 45 minutos para fazer esta actividade.

- Entre na página que lhe propomos e encontrará aí enlaces para alguns jornais portugueses - imprensa online: <http://www.jornaisportugueses.com/>



Como a página anterior tem apenas enlaces para alguns jornais, sugerimos-lhe outros endereços de outros jornais:

Açoriano Oriental:

<http://www.acorianooriental.pt/default.asp>

Agência Angola Press:

<http://www.angolapress-angop.ao/>

Diário de Notícias da Madeira:

<http://www.dnoticias.pt/>

Expresso online: <http://expresso.clix.pt/>

Jornal Digital:

<http://www.jornaldigital.com/index.php>

<http://jornaldigital.com/>

O Primeiro de Janeiro:

<http://www.oprimeirodejaneiro.pt/>

Portugal Diário:

http://ads.iol.pt/richmedia/intro1_pd_credial.htm?http://www.portugaldiario.iol.pt/

- Dê uma vista de olhos pelos jornais portugueses.
- Selecciona um jornal português e neste um artigo. Leia o artigo seleccionado. Se tiver problemas de compreensão, peça ajuda ao docente/monitor.
- Fale para a turma sobre a notícia que leu e sobre as motivações da sua escolha (a dinamizar pelo docente/monitor).

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Entre no endereço seguinte e faça exercícios sobre **conjugação verbal**. Realize todos os exercícios: A, B e C.

<http://www.instituto->

camoes.pt/cvc/jogoemlinha/gramaticando/04/conjugacaoverbal.html



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Entre no endereço seguinte: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/cadernoideias/index.html>

1. Tem 45 minutos para esta tarefa.

- Nesta aula vai informar-se sobre cultura portuguesa contemporânea e vai descontraí-
-se lendo revistas portuguesas.

- Entre nas páginas que lhe sugerimos e veja os títulos de algumas revistas em língua portuguesa (faça uma navegação de reconhecimento, no máximo 10 minutos):

Revista/jornal Angola Press: <http://www.angolapress-angop.ao/>



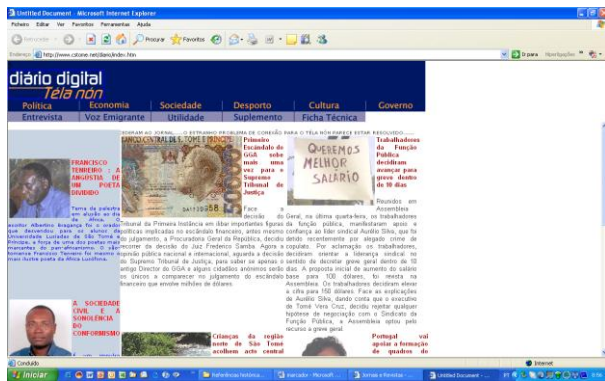
Revista Caras: <http://www.caras.pt/>



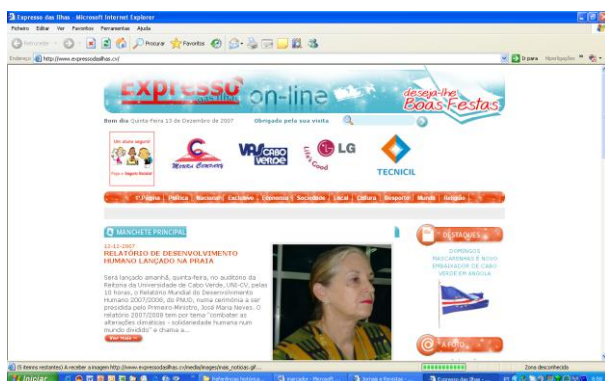
Revista Ciência Hoje: <http://www.cienciahoje.pt/>



Revista/jornal Diário Tela Nón: <http://www.cstome.net/diario/index.htm>



Revista/jornal Expresso das Ilhas: <http://www.expressodasilhas.cv/>



Revista/jornal Guiné – Bissau.com: <http://www.guine-bissau.com/portal.aspx?link=public/newscover.ascx&lmenuid=11&menuindex=0>



Revista/jornal Moçambique online: <http://www.mol.co.mz/index.html>



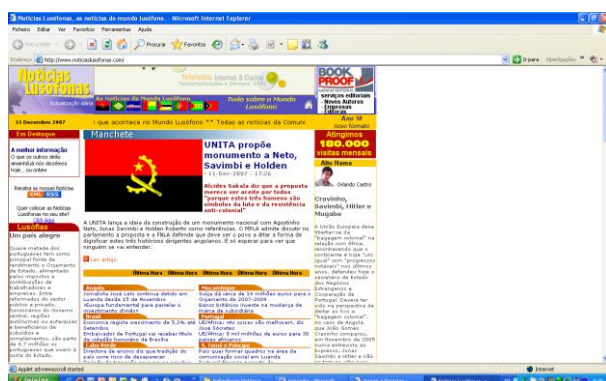
Revista O Mundo Universitário: <http://www.mundouniversitario.pt/>



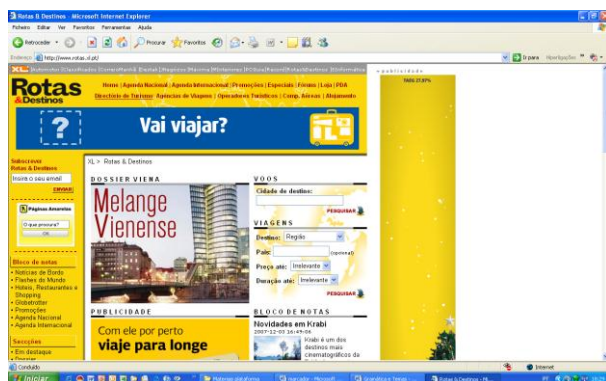
Revista National Geographic - Portugal: <http://www.nationalgeographic.pt/index.jsp>



Revista/jornal Notícias Lusófonas: <http://www.noticiaslusofonas.com/>



Revista Rotas e Destinos: <http://www.rotas.xl.pt/>



Revista Saber Viver: <http://mulher.sapo.pt/saberviver/>



Revista Visão online: <http://aeiou.visao.pt/Pages/default.aspx>



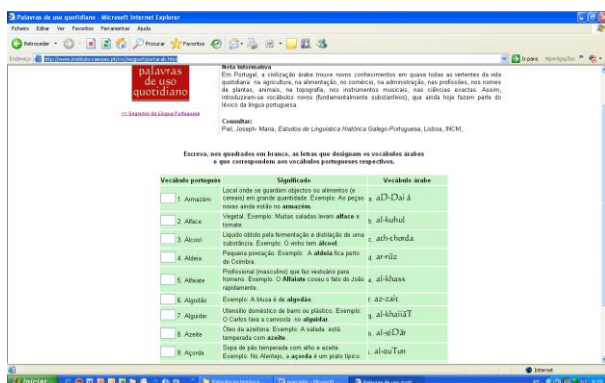
- Selecciona uma revista, nesta selecciona um artigo e leia o artigo que seleccionou.
- Tome algumas notas sobre o artigo que leu e resume-o por escrito.
- Apresente oralmente o artigo ao resto da turma (a dinamizar pelo docente/monitor).
- Entregue o resumo escrito ao docente/monitor para correcção.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Você ainda não o sabe, mas conhece o significado de algumas palavras árabes. Quer ver como é verdade o que acabamos de afirmar?

- Entre na página seguinte e faça os exercícios aí propostos:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/segport/portarab.html>



(REFLECTIR SOBRE O LÉXICO PORTUGUÊS)

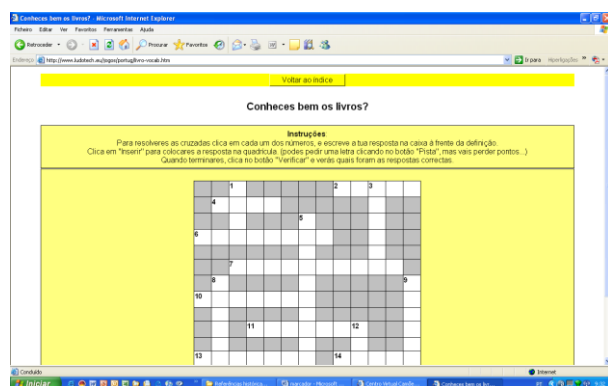
3. Em seguida, leia um texto sobre leilões de livros e teste a sua capacidade de compreensão:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/13/index.html>



(LER E COMPREENDER)

4. Jogue um jogo de palavras cruzadas sobre vocabulário relacionado com livros ou revistas: <http://www.ludotech.eu/jogos/portug/livro-vocab.htm>



(REFLECTIR SOBRE VOCABULÁRIO)

Aula nº 10

Objectivos:

Informar-se sobre temas de Cultura portuguesa contemporânea através da leitura de revistas.

Reflectir sobre regras de etiqueta.

Comparar as regras de etiqueta portuguesas com regras de outros países.

Conhecer histórias de vida de estrangeiros que decidiram vir viver para Portugal.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com temas variados de Cultura portuguesa contemporânea.

Reflectir sobre a língua **frases condicionais**.

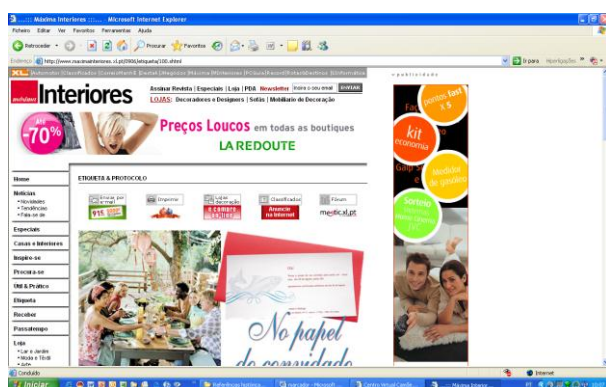
Reflectir sobre o **verbo andar**.

Reflectir sobre os **diminutivos**.

1. Tem 30 minutos para esta tarefa.

- Visite a secção de “Etiqueta” da revista Máxima Interiores

<http://www.maximainteriores.xl.pt/0906/etiqueta/100.shtml>



- Dê uma vista de olhos nos artigos disponíveis nesta secção (10 minutos).

- Procure o artigo “No papel de convidado” e leia, com atenção, as regras a respeitar quando se é um(a) convidado(a).

- De seguida, sob orientação do docente/monitor, fale com os seus colegas sobre as regras de etiqueta quando se é convidado(a). Compare as regras de etiqueta portuguesas com as do seu país; converse com os seus colegas sobre isso.

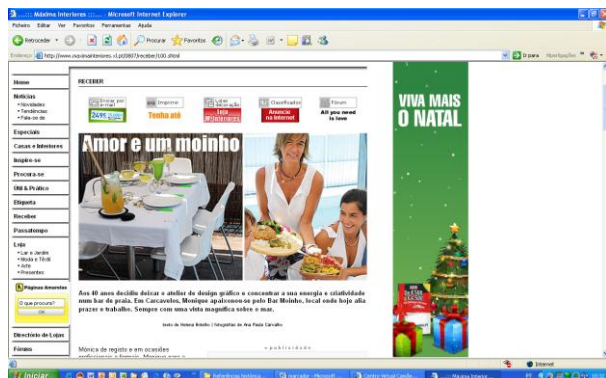
(LER, FALAR E OUVIR)

2. Entre nos endereços indicados em baixo. Leia um pouco da história de vida de estrangeiros que passaram por Portugal, se apaixonaram pelo país e por cá ficaram a exercer a sua profissão.

<http://www.maximainteriores.xl.pt/1007/receber/100.shtml>



<http://www.maximainterores.xl.pt/0807/receber/100.shtml>



<http://www.maximainterores.xl.pt/0707/receber/100.shtml>



<http://www.maximainterores.xl.pt/0607/receber/100.shtml>



<http://www.maximainterores.xl.pt/0507/receber/100.shtml>



<http://www.maximainteriores.xl.pt/1006/receber/100.shtml>



- Sob orientação do docente/monitor, deve ser escolhida uma das histórias de vida lidas e, em seguida, comentar-se oralmente essa história de vida, focando aspectos como, a nacionalidade, a idade em que decidiu vir para Portugal, em que contexto, a fazer o quê e outros aspectos que considerem relevantes.
- Conhece outras pessoas de outras nacionalidades que tenham vindo viver para Portugal? Fale sobre elas. E você, gostaria de viver neste país? Justifique a sua resposta.

3. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Quotidiano na cidade” aí disponível:

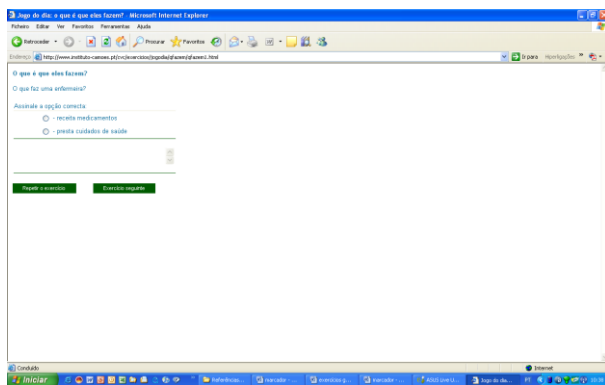
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=4790&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Entre na página que lhe indicamos a seguir e faça um jogo sobre profissões.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/qfazem/qfazem1.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

A PRESERVAÇÃO DO AMBIENTE EM PORTUGAL

Aula nº 11

Objectivos:

Informar-se sobre a preocupação pela preservação do ambiente em Portugal.

Reflectir sobre medidas adoptadas em Portugal e no seu país de origem com vista à preservação do ambiente.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Rever a formação de **femininos** e **plurais** dos **nomes** e **adjectivos**.

Rever frases na **voz activa** e na **voz passiva**.

Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com o tema da preservação do ambiente e da sismologia.

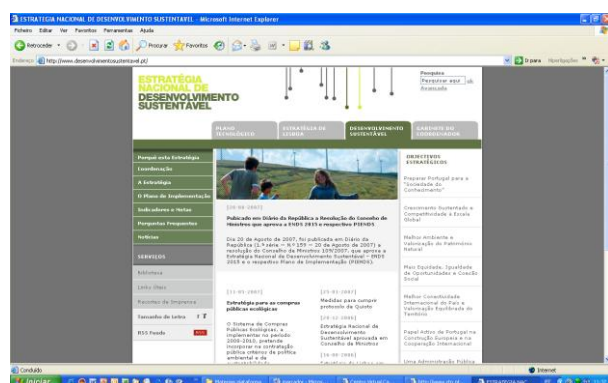
1. Dispõe de 45 minutos para esta actividade.

- Vamos propor-lhe duas actividades alternativas: ou uma de leitura ou uma de visionamento de vídeos. Seleccione apenas uma.

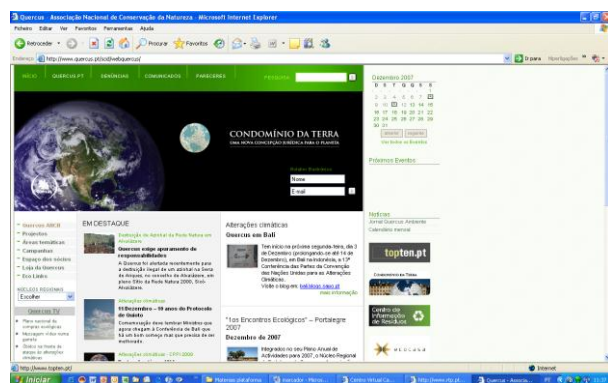
• Se escolheu a actividade de leitura, visite as páginas que lhe propomos e nelas encontrará informação sobre a preservação do ambiente em Portugal.

Nota: não é obrigatório visitar todas as páginas. Faça uma gestão equilibrada do número de páginas que lhe apetece visitar e do tempo de que dispõe para esse efeito, que é de 20 minutos.

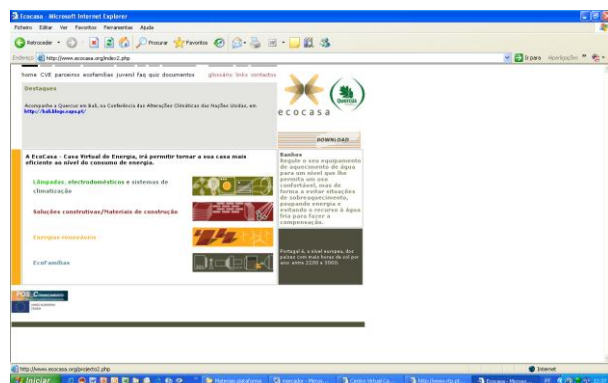
<http://www.desenvolvimentosustentavel.pt/>



<http://www.quercus.pt/scid/webquercus/>



<http://www.ecocasa.org/index2.php>



<http://portal.icnb.pt/ICNPortal/vPT2007/>



<http://www.ambienteonline.pt/>



<http://www.deco.proteste.pt/> (secção “Ambiente”).



<http://www.lipor.pt/>



<http://www.centroscienciaviva.pt/index.php?section=1>



e o site do núcleo de Proença-a-Nova, que é uma localidade muito próxima de Castelo Branco: <http://www.centroscienciaviva.pt/index.php?section=126>



- Sob orientação do docente/monitor, converse, agora, com a turma sobre o que seleccionou para ler e as razões da sua escolha.

Comente com os colegas da turma as preocupações do seu país face à preservação do ambiente e as medidas adoptadas mais recentemente.

(LER, FALAR E OUVIR)

- Se escolheu a actividade de visionamento de vídeos, entre na página que lhe indicamos a seguir, seleccione oito vídeos à sua escolha e proceda ao seu visionamento (dispõe de 45 minutos para esta actividade):

<http://oplanetaagradece.blogs.sapo.pt/8896.html>



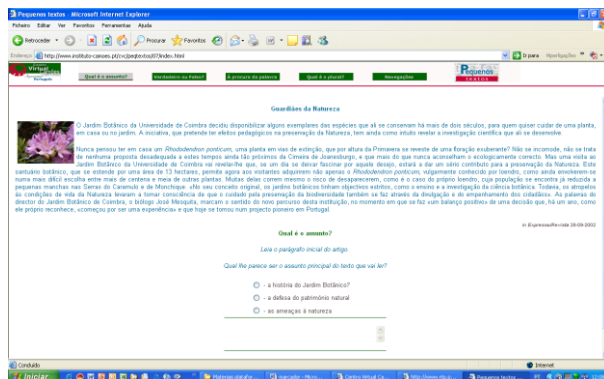
(OUVIR)

2. Propomos-lhe, novamente, duas actividades alternativas: um conjunto de duas actividades de compreensão de texto ou uma actividade de leitura livre sobre o tema **sismologia**. Seleccione apenas uma. Dispõe de 25 minutos para esta actividade.

(LER E COMPREENDER)

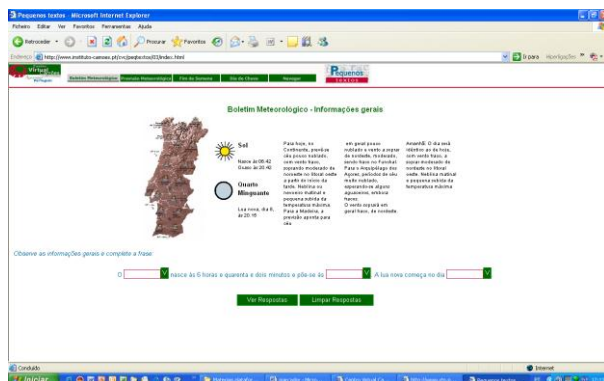
- Leia e explore o texto “Guardiões da Natureza”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/07/index.html>



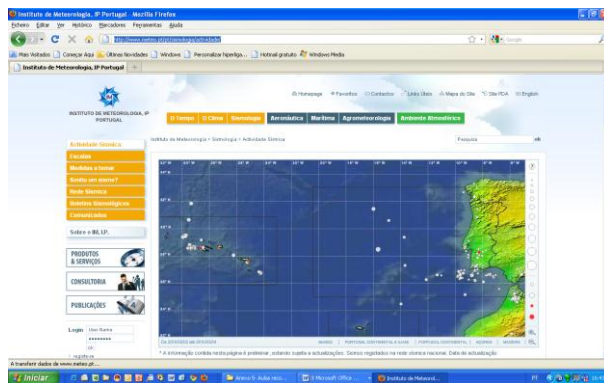
- Teste a sua capacidade de compreensão de um boletim meteorológico:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/03/index.html>



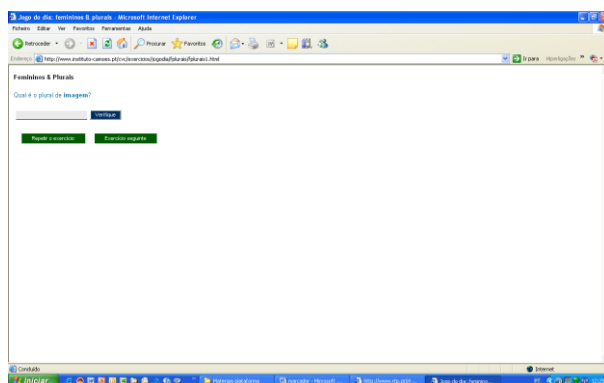
- Se se interessa por sismologia, informe-se sobre os **Sismos em Portugal**

<http://www.meteo.pt/pt/sismologia/actividade/>



3. Reveja a formação de **femininos** e **plurais** dos nomes e adjectivos.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/fplurais/fplurais1.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Em Sintra” aí disponível:

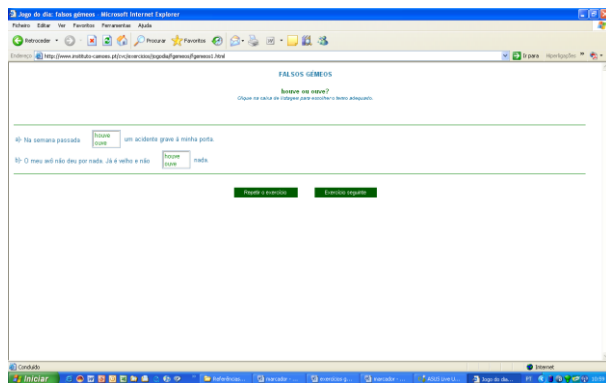
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=4620&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Entre na página que lhe indicamos, jogue um jogo lexical e fique a conhecer várias **palavras homófonas** da língua portuguesa:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/fgemeos/fgemeos1.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

PERSONALIDADES DA ACTUALIDADE PORTUGUESA

Aula nº 12

Objectivos:

Conhecer personalidades da sociedade portuguesa contemporânea.

Conhecer estilistas portugueses da actualidade.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **futuro do conjuntivo** em construções hipotéticas.

Reflectir sobre construções que traduzem proporcionalidade: **quanto mais...quanto menos...**

Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com o tema em estudo.

1. Tem 30 minutos para esta actividade.

Nesta aula vai ficar a conhecer algumas personalidades públicas da actualidade portuguesa.

- Propomos-lhe duas actividades em alternativa: uma de leitura livre de notícias sobre moda portuguesa ou uma de pesquisa na rede sobre estilistas portugueses. Selecione apenas uma das actividades propostas.

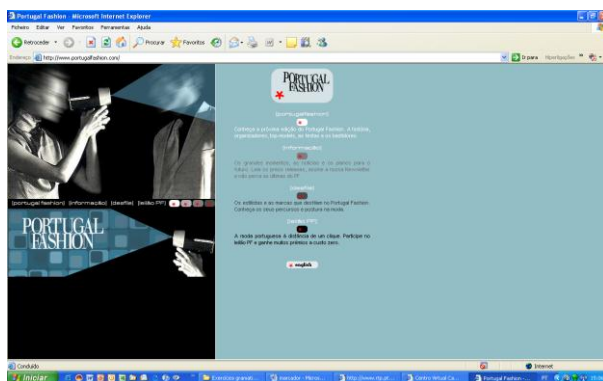
(LER, FALAR E OUVIR)

- Se gosta de **Moda**, visite as páginas que lhe propomos:

<http://www.portaldemoda.pt/>



<http://www.portugalfashion.com/>



http://www.theweddingcompany.pt/pages/pt_philosophy.php



<http://www.mulherportuguesa.com/content/view/4522/201/>



- Sob orientação do docente/monitor, apresente, agora, oralmente, aos colegas da turma as descobertas que fez sobre a moda portuguesa.

- Faça pesquisa na Internet sobre alguns dos estilistas portugueses da actualidade: Ana Salazar, Fátima Lopes, José Carlos Tenente, Maria Gambina, Miguel Vieira, Nuno Baltazar, Nuno Gama.

- Sob orientação do docente/monitor, seleccione o estilista que mais lhe agradou e fale sobre ele aos colegas da turma.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Portugal, sociedade moderna” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5911&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Entre na página que lhe indicamos a seguir e inicie (ou continue) um projecto de escrita em língua portuguesa.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/cadernoideias/index.html>



(ESCREVER)

4. Teste os seus conhecimentos sobre ortografia:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/25/ortografia.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

Aula n° 13

Objetivos:

Conhecer personalidades da sociedade portuguesa contemporânea.

Conhecer desportistas portugueses da actualidade.

Conhecer escritores portugueses da actualidade.

Ler em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Refletir sobre a **acentuação** usada em língua portuguesa.

Reflectir sobre frases condicionais.

Reflectir sobre o **uso do vocativo**.

Reflectir sobre **contracção** de palavras.

Reflectir sobre **formas de expressar opinião.**

Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com o tema em estudo.

Muitos portugueses são famosos e conhecidos em Portugal e no estrangeiro em virtude do seu exemplar desempenho na área em que se destacam, por exemplo no domínio do **desporto** e da **literatura**.

1. Duração da actividade: 25 minutos.

- A metade da turma que vai fazer pesquisa sobre personalidades do desporto deve constituir grupos e cada grupo vai pesquisar na Rede sobre um desportista nacional destacado (por exemplo, Carlos Lopes, Cristiano Ronaldo, Luís Figo, Rosa Mota, Vanessa Fernandes).

<http://www.portugal-linha.pt/literatura/idx1.html>



des Prigres

Contemporains / Infants-Juvenis

Alice Kinoshita	Jorge José de
Antonio, Souza, Bento	José, Agostinho, Baptista
Antonio, Manuel, Viana	José, de, Oliveira, Machado
Antonio, Zola	José, Luís, Pinheiro
Antonio, Zola	Manuel, Jorge, Henriques
Eduardo, Bernardino, Faria	Margarida, Nóbrega, Paula
Eduardo, Faria	Thom, Faria, Bento
Euclides, Cavaco	Pedro, Baptista
Miguel, Mendes	Teixeira, Diniz
Zola, José, Barreto, Guimarães	Teófilo, Garcia
José, Pedro, Teixeira	Teresa, Amaral
José, Lima	Vitor, Hugo, José

d'Oitrem

Contemporains / Clássicos / Infants-Juvenis

A-B	C-I
J-L	M-Z

http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>

2. Se fez uma pesquisa sobre uma figura nacional do desporto, entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Praticar desporto” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5664&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



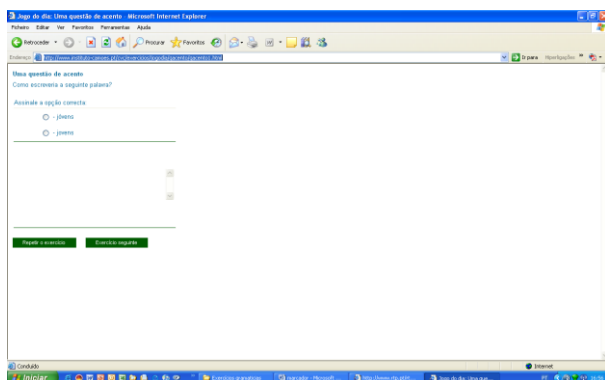
Se fez uma pesquisa sobre um autor contemporâneo, entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Autores Contemporâneos: encontro com Júlio Pomar” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=6436&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Reflita sobre a **acentuação** usada em língua portuguesa. Entre na página que lhe recomendamos e faça os exercícios aí propostos:

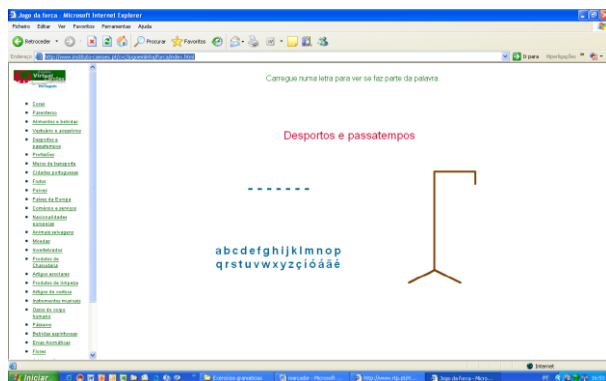
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/qacento/qacento1.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

4. Divirta-se e jogue um jogo da força sobre desportos e passatempos:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>



(ESCREVER E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

CULTURA PORTUGUESA CONTEMPORÂNEA

Aula nº14

Objectivos:

Conhecer personalidades da cultura portuguesa contemporânea.

Conhecer actividades e iniciativas culturais a realizar em Portugal na actualidade.

Ler em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre **os interrogativos** em língua portuguesa.

Reflectir sobre **formas de expressar a resignação**.

Reflectir sobre graus do advérbio **bem**.

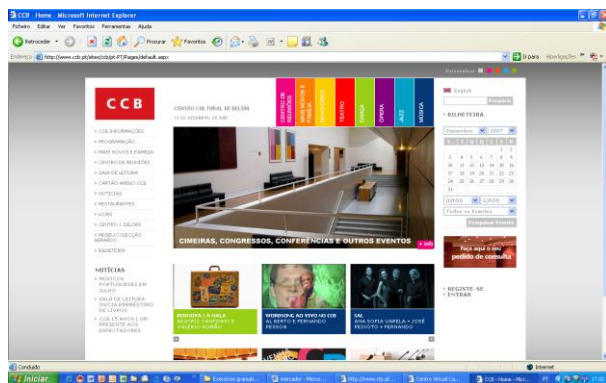
Reflectir sobre o **uso hiperbólico da língua**.

Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com o tema em estudo.

1. Tem 30 minutos para realizar esta actividade.

- Visite a página da **Fundação Centro Cultural de Belém**

<http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt-PT/Pages/default.aspx>

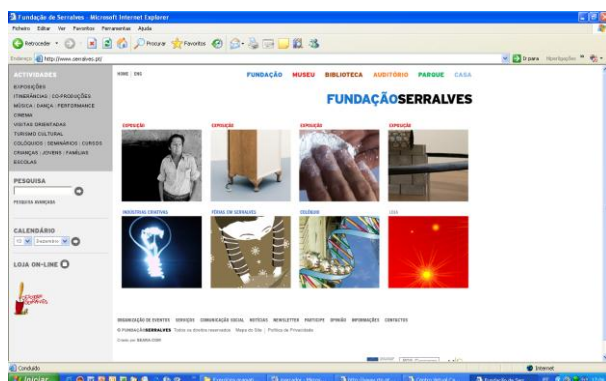


- Veja a programação para a actual temporada:

<http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt->

[PT/Programacao/Pages/NOVATEMPORADANOVASIDEIAS.aspx](http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt-PT/Programacao/Pages/NOVATEMPORADANOVASIDEIAS.aspx)

- Visite também a página da **Fundação de Serralves** <http://www.serralves.pt/>



- Veja a programação que a Fundação propõe para a actual temporada.

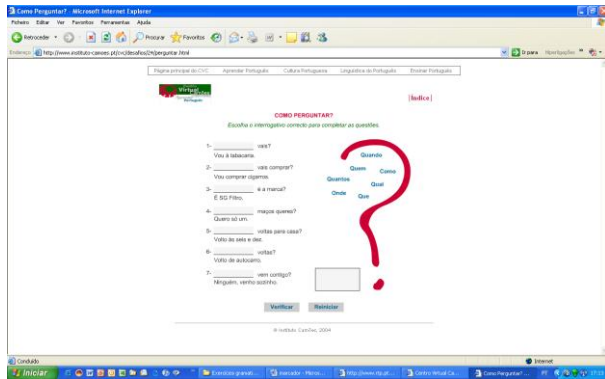
- De todas as propostas de actividades culturais que encontrou para a presente temporada, selecione a que mais lhe agrada.

- Sob orientação do docente/monitor, faça oralmente a sua divulgação para os restantes colegas da turma. Refira as razões da sua escolha.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Entre na página que lhe sugerimos e trabalhe **os interrogativos**:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/24/perguntar.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Entre na página que lhe indicamos a seguir:

<http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3>

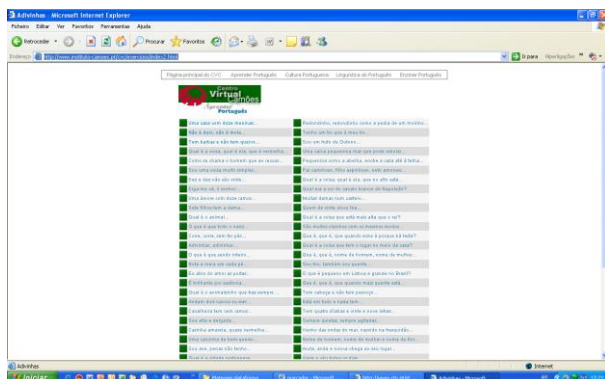


- Nesta página, seleccione a secção “Programas” e na listagem dos programas escolha o nº 22 (“Por Lisboa Antiga”). Visione o filme aí disponível.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

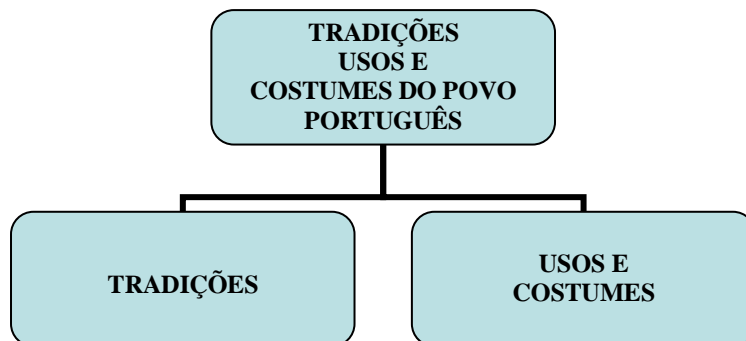
4. Entre na página que lhe indicamos, divirta-se e teste a sua perspicácia linguística, tentando adivinhar algumas adivinhas:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/index2.html>



(DESENVOLVER A COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA)

TRADIÇÕES, USOS E COSTUMES



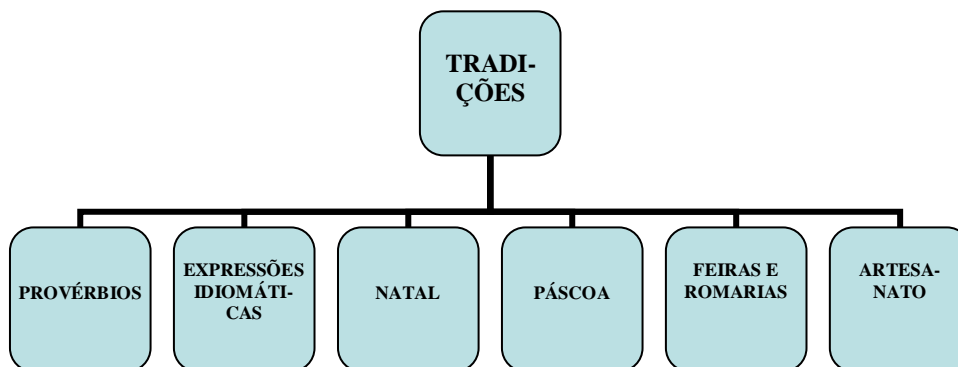
OBJECTIVOS GERAIS:

Conhecer algumas tradições do povo português.

Familiarizar-se com usos e costumes do povo português.

Desenvolver competências comunicacionais em Língua Portuguesa.

● TRADIÇÕES DO POVO PORTUGUÊS



PROVÉRBIOS

Aula nº 1

Objectivos:

Conhecer provérbios portugueses.

Comparar provérbios portugueses com provérbios da língua de origem dos alunos.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre a **conjugação verbal** em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Dispõe de 30 minutos para realizar esta actividade.

- Na página seguinte encontra alguns provérbios da língua portuguesa. Seleccione um conjunto significativo de provérbios e faça os exercícios propostos para cada um deles.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/index.html>



-No endereço seguinte tem à sua disposição 5000 provérbios. Entre na página:

<http://www.citador.pt/citador.php?cit=2>



- Seleccione dez provérbios e compare-os com provérbios equivalentes na sua língua.

- Registe por escrito o resultado que vai obtendo: semelhanças, diferenças semânticas, inexistência de equivalente, contextos em que se usam, etc.

- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente o resultado do seu trabalho à turma.

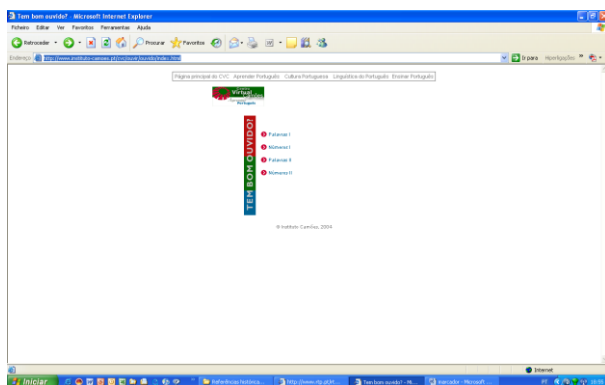
- Se necessitar, oiça a pronúncia portuguesa padrão de qualquer palavra:

http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Entre na página que lhe propomos a seguir, seleccione “Números 1” e teste o seu ouvido.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/ouvido/index.html>



(OUVIR E COMPREENDER)

3. Tem 20 minutos para esta actividade.

- Entre na página que se segue, escolha um título e relaxe, lendo.
- Se lhe apetecer ou se lhe sobrar tempo faça também os exercícios propostos para o texto que escolheu.

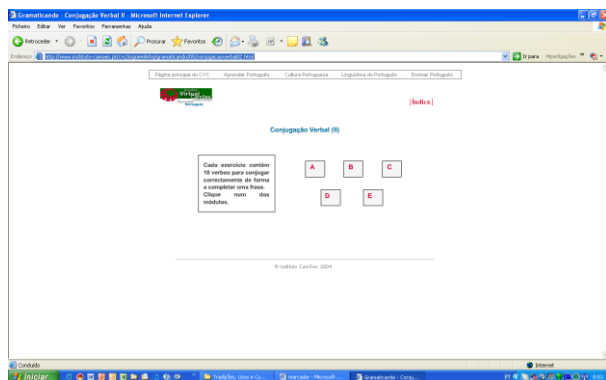
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/contomes/index.html>



(LER E COMPREENDER)

4. Entre na página seguinte e faça exercícios de **conjugação verbal**:

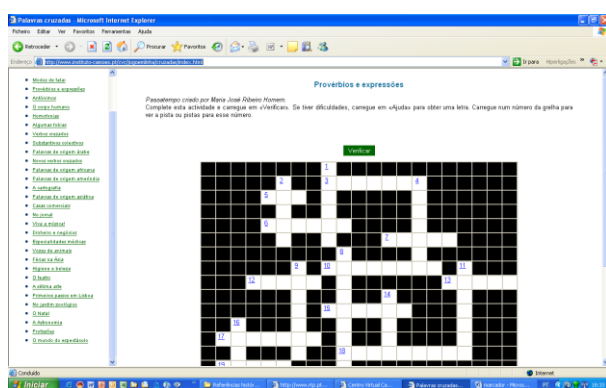
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/gramaticando/05/conjugacaooverbal02.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Jogue às palavras cruzadas sobre provérbios:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

6. Sob orientação do docente/monitor, os alunos deverão constituir-se em grupos.

Depois de organizados, cada grupo escolhe um provérbio e tenta dramatizar situações ilustrativas desse provérbio. Os outros grupos tentam adivinhar o provérbio ilustrado, explicando seguidamente o respectivo sentido.

(FALAR E OUVIR)

EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

Aula nº 2

Objectivos:

Conhecer expressões idiomáticas portuguesas.

Comparar expressões idiomáticas portuguesas com expressões idiomáticas da língua de origem dos alunos.

Usar expressões idiomáticas.

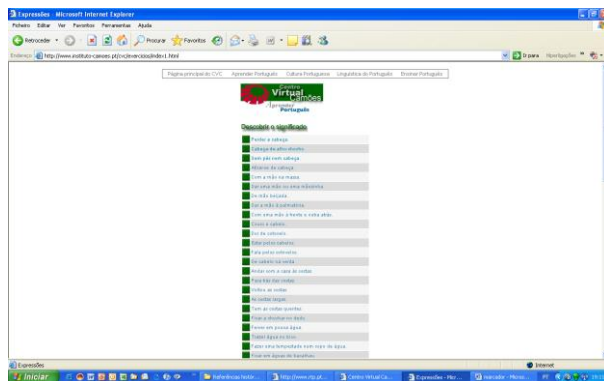
Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

1. Dispõe de 20 minutos para esta actividade.

- Entre na página seguinte e fique a conhecer expressões idiomáticas da língua portuguesa.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/index1.html>



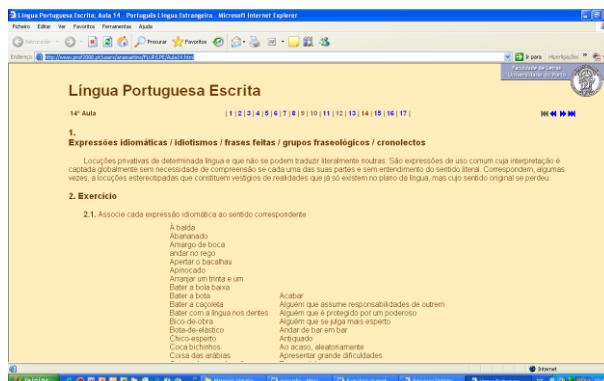
- Faça as actividades aí propostas.

(LER, COMPREENDER E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

2. Tem 25 minutos para esta tarefa.

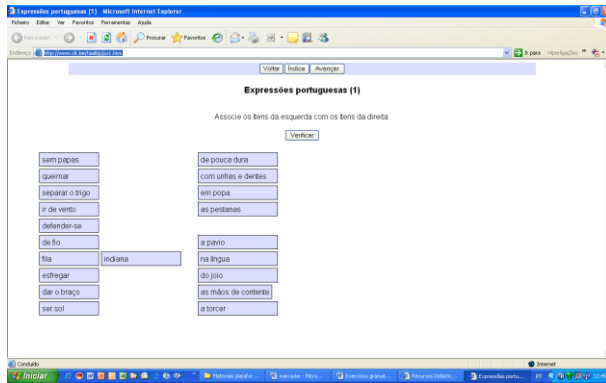
- Entre neste endereço e faça o exercício aí proposto.

<http://www.prof2000.pt/users/anamartins/FLUP/LPE/Aula14.html>



- Se lhe sobrar tempo, entre neste endereço e faça, também, o exercício aí proposto:

<http://www.clt.be/taaltip/po1.htm>



(REFLECTIR SOBRE AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS)

3. Dispõe de 25 minutos para esta actividade. Escolha quatro das expressões idiomáticas que aprendeu e escreva um texto (mínimo 100 palavras) onde possa inserir naturalmente essas expressões.

- Active um corrector automático e tente corrigir os erros linguísticos que cometeu. Peça ao docente/monitor que veja o seu texto para corrigir erros que, eventualmente, lhe tenham escapado.

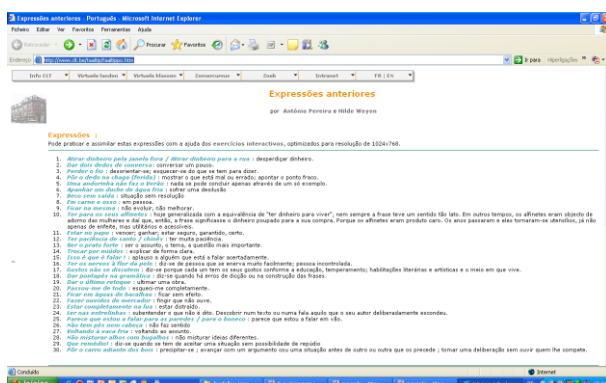
- Aleatoriamente, o docente/monitor escolherá dois textos que serão lidos em voz alta pelos respectivos autores.

- Se se justificar, os restantes alunos da turma poderão fazer comentários aos textos lidos.

(ESCREVER E REFLECTIR SOBRE AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS)

4. Entre na página seguinte e reflecta sobre as expressões idiomáticas que aí encontra.

<http://www.clt.be/taaltip/taaltippo.htm>

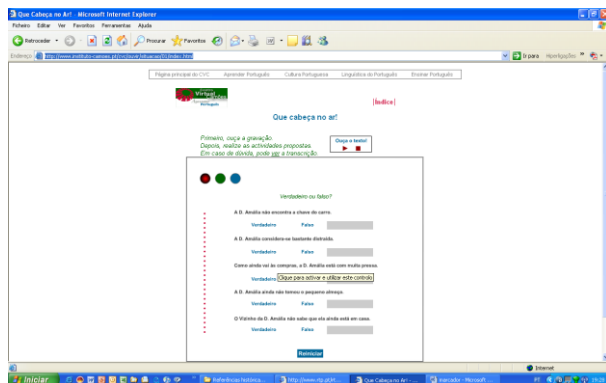


- Clique em “Exercícios Interactivos”, em cima, a meio da página, e faça os exercícios aí propostos.

(REFLECTIR SOBRE AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS)

5. Entre na página seguinte, oiça o texto “Que cabeça no ar!” e realize as actividades aí propostas:

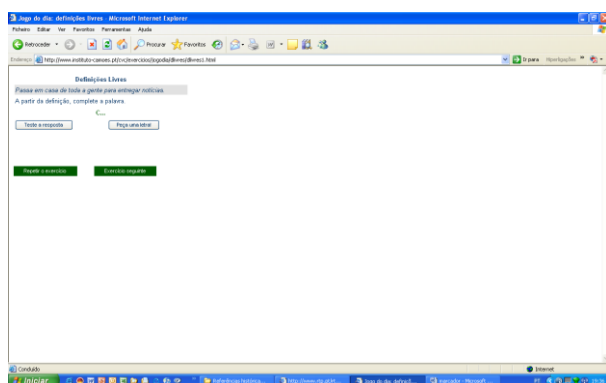
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/situacao/01/index.html>



(OUVIR E COMPREENDER)

6. Relaxe, agora, jogando um jogo simples. Entre na página seguinte e jogue até lhe apetecer:

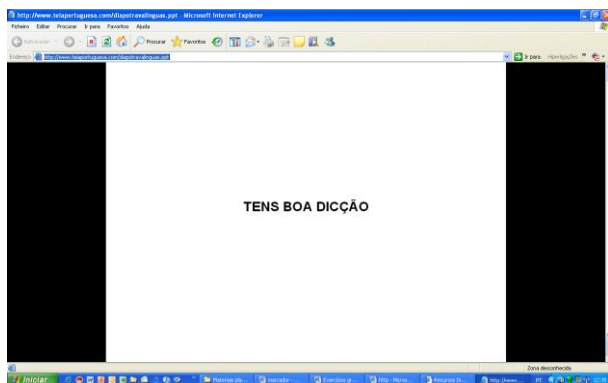
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/dlivres/dlivres1.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

7. Se lhe sobrar tempo, entre na página seguinte, divirta-se e treine a sua pronúncia:

<http://www.teiaporuguesa.com/diapotravalinguas.ppt>



(FALAR)

NATAL

Aula nº 3

Objectivos:

Conhecer tradições de Natal do povo português.

Comparar as tradições de Natal portuguesas com as do seu país.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Conhecer vocabulário relativo à época natalícia.

1. Dispõe de 30 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Entre na página que lhe propomos a seguir, visiona o vídeo, conheça tradições de Natal portuguesas e aprenda vocabulário relacionado com esta época festiva religiosa.

mms://195.245.176.20/rtpfiles/videos/auto/cuidadolingua/clingua_22122006.wmv



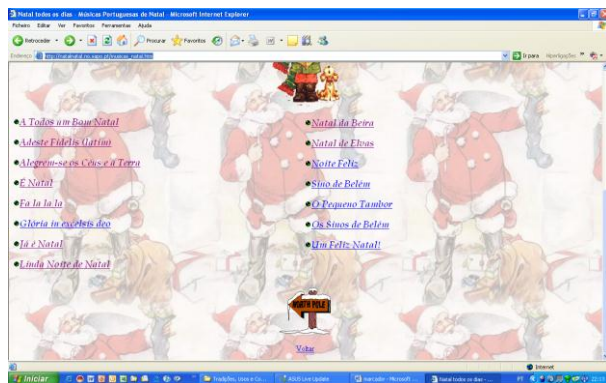
- Sob orientação do docente/monitor, trabalhe o vocabulário referente ao Natal, elaborando uma lista das expressões que aparecem no vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

2. Dispõe de 20 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Entre na página seguinte:

http://natalnatal.no.sapo.pt/musicas_natal.htm



- Veja as letras de alguns cânticos de Natal tradicionais portugueses.

- Sob orientação do docente/monitor cantem em coro o cântico “Alegrem-se os Céus e a Terra”.

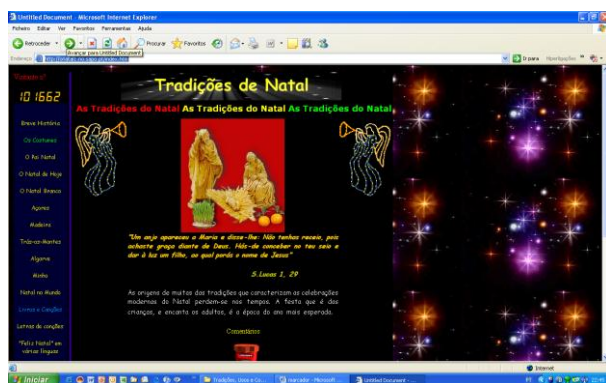
Converse com a turma sobre os cânticos de Natal do seu país.

(FALAR E OUVIR)

3. Dispõe de 35 minutos para levar a cabo esta actividade.

Entre nas páginas seguintes:

<http://onatal1.no.sapo.pt/index.htm>



<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/perctematico/04/natal.html>

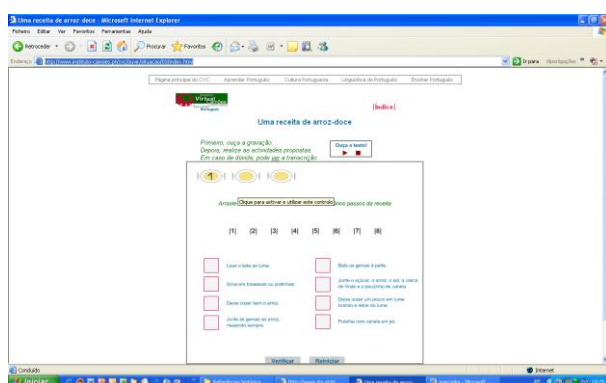


- Faça uma pesquisa sobre uma tradição de Natal portuguesa e tome notas por escrito.
- Sob orientação do docente/monitor, apresente, oralmente, à turma o resultado da sua pesquisa. Este poderá ser um trabalho de pares ou de grupo.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

4. O arroz-doce é um doce típico do Natal. Entre na página seguinte, oiça uma receita de arroz-doce e realize as actividades aí propostas.

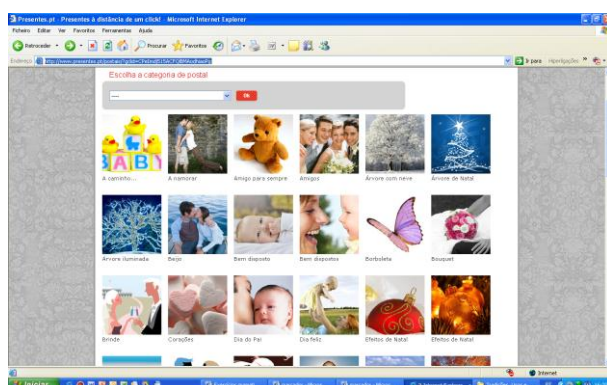
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/situacao/03/index.html>



(OUVIR E COMPREENDER)

5. Entre na página seguinte e escreva um postal de Natal:

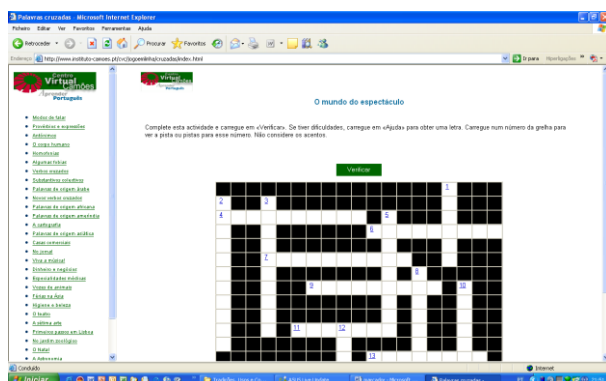
<http://www.presentes.pt/postais/?gclid=CPEImdj515ACFQIBMAodhiaoPg>



(ESCREVER)

6. Entre na página seguinte e jogue um jogo de palavras cruzadas sobre o Natal:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

PÁSCOA

Aula nº 4

Objectivos:

Conhecer tradições de Páscoa do povo português.

Comparar as tradições de Páscoa portuguesas com as do seu país.

Ler e escrever em língua portuguesa.

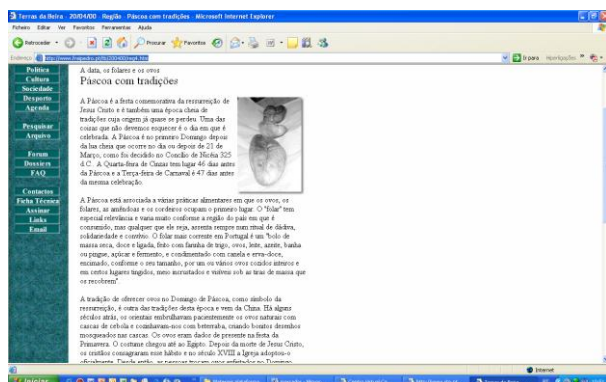
Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Conhecer vocabulário relativo à época pascal.

Reflectir sobre **determinantes / artigos**.

1. Entre na página que se segue e leia sobre as tradições portuguesas da Páscoa:

<http://www.freipedro.pt/tb/200400/reg4.htm>

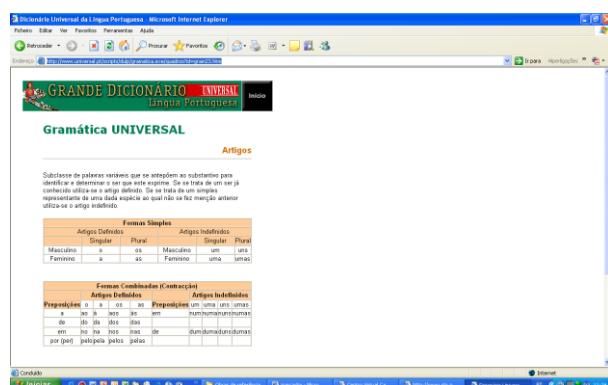


- Leia também o texto em anexo, intitulado “**Tagilde e as tradições da Páscoa** “.
- Sob orientação do docente/monitor, fale com a turma sobre o que aprendeu em relação às tradições pascais portuguesas, compare com as tradições do seu país (no espaço urbano e no espaço rural) e relate a forma como a sua família costuma passar esta época festiva, não se esquecendo de mencionar as tradições gastronómicas pascais.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Recorde os **determinantes / artigos**. Se necessitar recorra a uma gramática, por exemplo:

<http://www.universal.pt/scripts/dulp/gramatica.exe/quadros?id=gram23.htm>



- Faça, agora os exercícios na ficha de trabalho em anexo.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

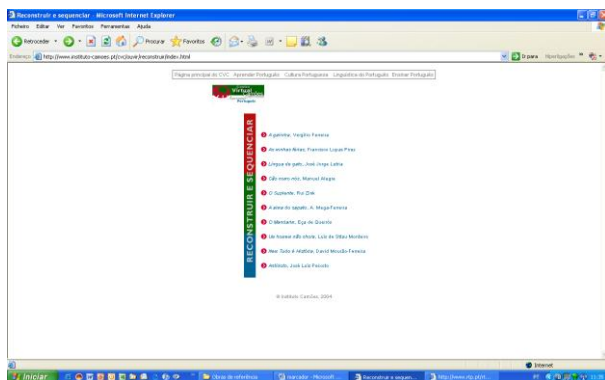
3. Mãos à obra! Prepare-se para escrever!

- De repente, lembrou-se daquele ano em que o dia de Páscoa foi um dia muito feliz ou um dia desastroso, para esquecer. Recorde esse dia, relatando o que se passou e por que se tornou um dia inesquecível pelos melhores motivos ou pelos piores.
- Active o corrector automático e corrija os erros cometidos. Se necessário peça a ajuda do docente/monitor.
- Alguns alunos seleccionados lêem para a turma o texto que produziram.
- Todas trocam impressões sobre os acontecimentos narrados.

(ESCREVER, FALAR E OUVIR)

4. Oiça um texto e faça actividades sobre ele. Entre na página que lhe indicamos a seguir, escolha um texto e inicie as actividades:

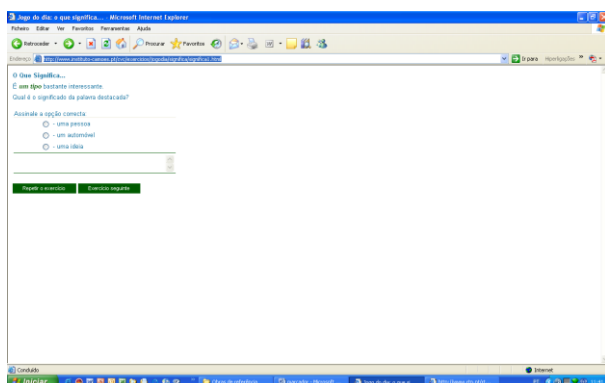
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/reconstruir/02/index.html>



(OUVIR)

5. Divirta-se, jogando um jogo de “O que significa...”. Entre na página seguinte e jogue:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/significa/significa1.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

FEIRAS E ROMARIAS

Aula nº 5

Objectivos:

Conhecer a tradição de feiras e romarias do povo português.

Comparar esta tradição portuguesa com a tradição de feiras e romarias do seu país.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre **alguns pronomes indefinidos**.

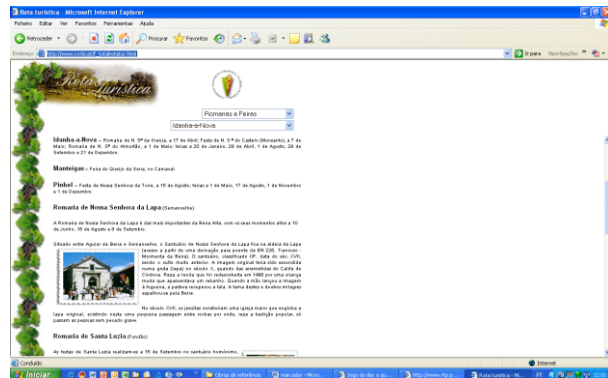
Reflectir sobre **alguns quantificadores** (indefinidos e universais).

Conhecer vocabulário relativo aos temas em estudo.

1. Tem 35 minutos para realizar esta actividade.

- Entre na página que se segue:

http://www.cvrbi.pt/f_totalrotatur.html



- Selecciona no primeiro rectângulo, em cima, “Romarias e Feiras” e no segundo rectângulo, logo a seguir ao primeiro, cada uma das localidades que lhe vai aparecendo. Leia o conteúdo informativo e fique informado sobre as romarias e feiras da Beira Interior.

- Escolha, agora, uma feira ou romaria a que gostaria de ir. Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre a festa que escolheu, sobre o local onde se vai realizar e sobre as razões da sua escolha.

(LER, COMPREENDER, FALAR E OUVIR)

2. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Festas e Tradições” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5788&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



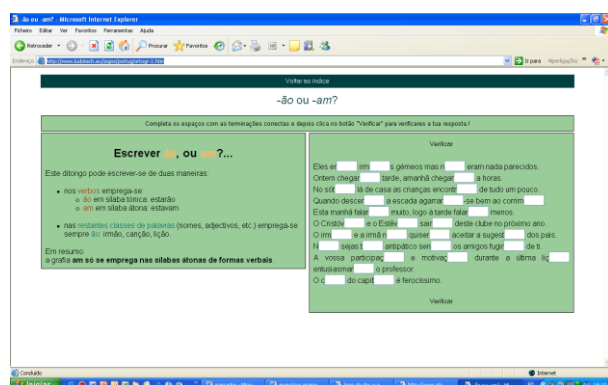
(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. As festas e romarias enraízam-se numa tradição muito antiga em Portugal.

Reflicta sobre a palavra tradição e sobre outras palavras terminadas em –ão e –am.

Entre na página seguinte e faça os exercícios aí propostos.

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/ortogr-1.htm>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Dispõe de 30 minutos para realizar esta actividade.

Em seguida, vai fazer um exercício de escrita: imagine que vai ter lugar, numa localidade perto de Castelo Branco, uma importante feira ou romaria. Você tem de convencer um amigo seu, que vive no seu país, a vir passar o fim-de-semana consigo para irem a essa feira ou romaria. Descreva essa feira ou romaria de forma a entusiasamá-lo e a convencê-lo a vir.

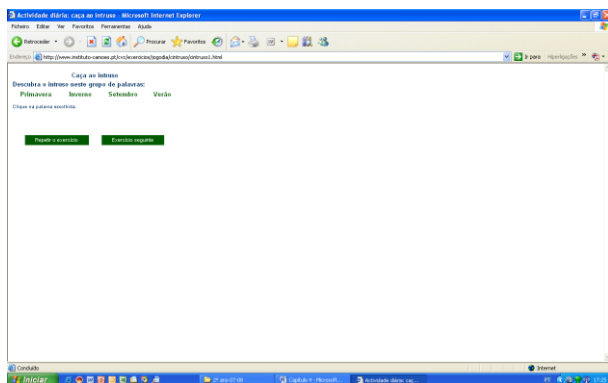
- Active um corrector ortográfico e gramatical e corrija os erros que cometeu. Se necessitar, peça ajuda ao docente/monitor.

- Leia em voz alta para os seus colegas a carta que escreveu para o seu amigo.

(ESCREVER E LER)

5. Relaxe, jogando um jogo de “caça ao intruso”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/cintruso/cintruso1.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ARTESANATO

Aula nº 6

Objectivos:

Conhecer o artesanato tradicional do povo português.

Comparar o artesanato português com o do seu país.

Ler em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **uso do imperativo** para **fazer um pedido**.

Reflectir sobre o **uso do vocativo**.

Reflectir sobre **frases exclamativas**.

Conhecer vocabulário relativo ao artesanato, dinheiro e negócios.

1. Dispõe de 35 minutos para realizar esta actividade.

Sugerimos-lhe vários endereços de páginas relacionadas com artesanato tradicional ou contemporâneo.

- Faça uma navegação de reconhecimento em cada uma das páginas que lhe propomos.

- Vá tomando nota sobre as formas de artesanato que vai encontrando.

<http://www.agroportal.pt/Sociedade/cultura/artesanato.htm>

<http://www.rotavinhospsetubal.com/artesanato.htm>

<http://www.manueljms.org/000101-05.pdf>

<http://www.cm-serpa.pt/Artigo.aspx?ID=130>

<http://www.cm-castelobranco.pt/artesanato.asp?lang=p&skin=1>

<http://www.activartes.com/activartes.html>

<http://artesanal.no.sapo.pt/index.htm>

<http://www.aoficinadospresentes.pt/index.html>

<http://fna.vconde.org/>

<http://www.oficinadarita.com/>

<http://pwp.netcabo.pt/0241264201/index.htm>

<http://www.marinaartes.com/pt/>

- Sob orientação do docente/monitor, fale com os colegas da turma sobre as descobertas que realizou em relação ao artesanato português.

Compare, oralmente, as formas de artesanato português com as formas de artesanato do seu país.

(LER, COMPREENDER, FALAR E OUVIR)

2. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Artesanato Português” aí disponível:

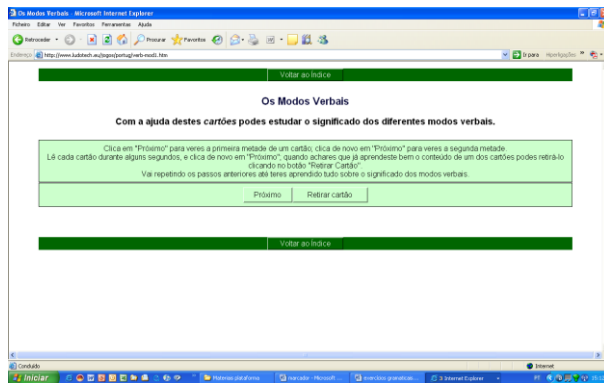
<http://www1.rtp.pt/multimedia/index.php?tvprog=21516&idpod=6629&formato=wmv&pag=recentes&escolha=>



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Reflita sobre os **modos verbais** da língua portuguesa e sobre o tipo de acções que exprimem. Entre na página que lhe propomos e faça os exercícios aí propostos.

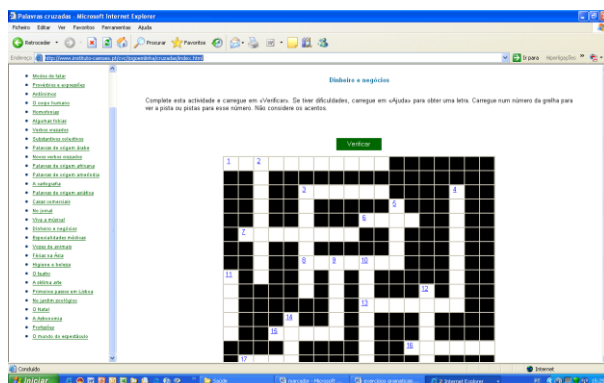
<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/verb-mod1.htm>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Jogue um jogo de palavras cruzadas sobre dinheiro e negócios.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>

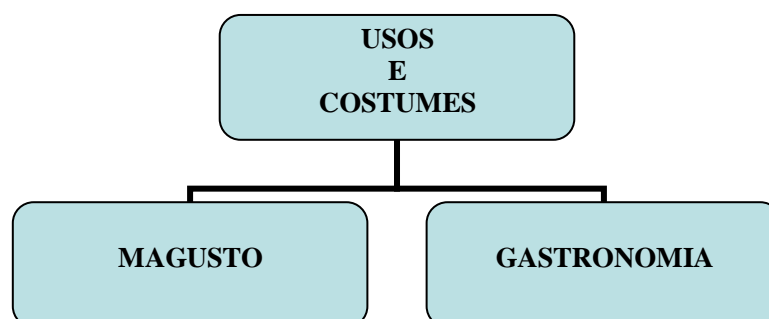


5. Jogue um jogo sobre profissões.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/qfazem/qfazem1.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

● USOS E COSTUMES DO POVO PORTUGUÊS



MAGUSTO

Aula nº 7

Objectivos:

Conhecer usos e costumes do povo português.

Comparar usos e costumes do povo português com os do seu país.

Informar-se sobre o costume de fazer o “magusto” no 1º dia do mês de Novembro.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

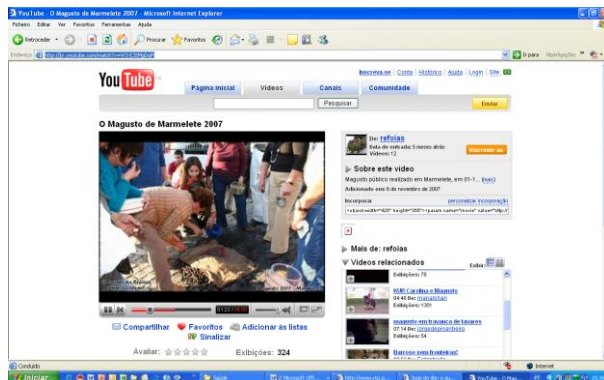
Reflectir sobre os **advérbios** em língua portuguesa.

Conhecer vocabulário relativo ao magusto e a frutos.

1. Dispõe de 35 minutos para esta actividade.

- Entre na página seguinte e visiona o vídeo, disponível no Youtube (14-12-07), sobre o magusto público realizado em Marmeleite, em 01-11-2007, por iniciativa da respectiva Junta de Freguesia.

<http://br.youtube.com/watch?v=W3-EJSMgDqM>



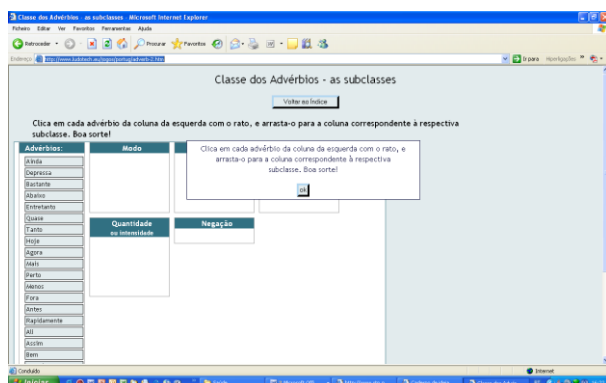
- Entre, também, na página que se segue e observe imagens sobre o mesmo tema.

http://images.google.com/images?q=magusto&hl=pt-PT&lr=lang_en%7Clang_fr%7Clang_pt%7Clang_es&um=1&ie=UTF-8&sa=X&oi=images&ct=title

(ESCREVER)

4. Reflicta sobre os **advérbios** da língua portuguesa. Entre na página em baixo e realize as actividades que aí se propõem.

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/adverb-2.htm>

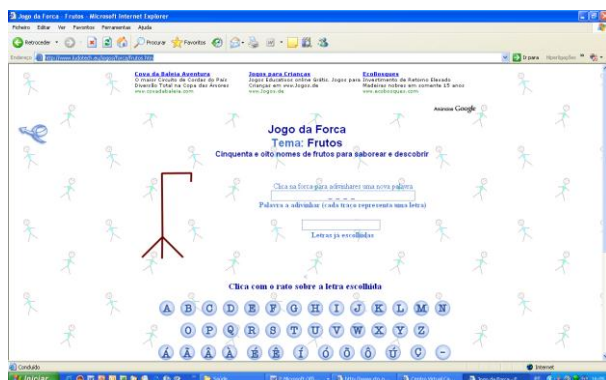


(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Jogue um jogo da forca, ou dois, subordinado(s) ao tema “frutos”.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>

<http://www.ludotech.eu/jogos/forca/frutos.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

GASTRONOMIA

Aula nº 8

Objectivos:

Conhecer usos e costumes do povo português à mesa.

Comparar usos e costumes gastronómicos do povo português com os do seu país.

Informar-se sobre a gastronomia portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **pretérito imperfeito do conjuntivo** para **fazer uma sugestão**.

Reflectir sobre o advérbio **talvez**.

Reflectir sobre os **advérbios temporais**, **já**, **ainda não**, **já não** e **ainda**.

Conhecer vocabulário relativo à gastronomia, alimentos, bebidas e ervas aromáticas.

1. Dispõe de 35 minutos para realizar esta actividade.

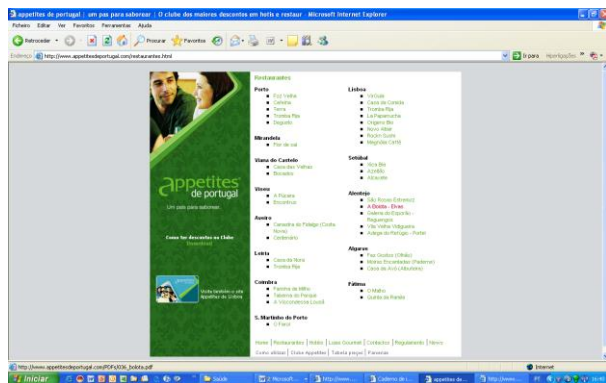
Propomos-lhe um conjunto de endereços de páginas sobre gastronomia portuguesa.

- Faça uma navegação de reconhecimento em cada uma destas páginas:

<http://www.tow.pt/roteiros/pesquisa.aspx?Dias=&IDTema=10&IDRegiao=>



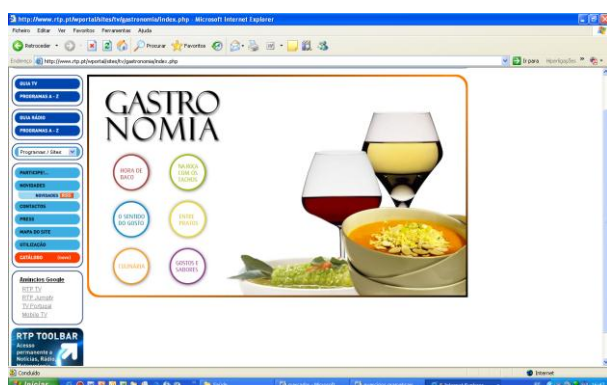
<http://www.appetitesdeportugal.com/index.html>



<http://www.agroportal.pt/Sociedade/lazer/gastronomia.htm>



<http://www.rtp.pt/wportal/sites/tv/gastronomia/index.php>



- Sob orientação do docente/monitor faça uma actividade de oralidade. Converse com os seus colegas sobre o que aprendeu em relação à gastronomia portuguesa, sobre os pratos típicos portugueses e sobre os do seu país. Fale da sua própria experiência em relação à gastronomia portuguesa: que pratos é que conhece, quais os que lhe agradam mais, quais os que gostaria de provar em breve, que pratos típicos portugueses é que já sabe cozinhar, etc.

- Compare as refeições portuguesas com as do seu país: número de refeições por dia, horário das refeições, comida habitual em cada refeição, etc.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Gastronomia” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5081&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

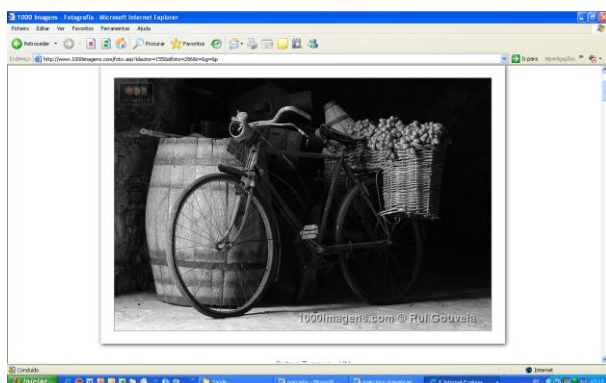


(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Dispõe de 20 minutos para realizar esta actividade.

- Entre na página seguinte:

<http://www.1000imagens.com/foto.asp?idautor=155&idfoto=286&t=&g=&p=>



- Sob orientação do docente/monitor, observe e comente a imagem.

(FALAR, OUVIR E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

4. Vai, agora, fazer uma actividade de escrita.

Sob orientação do docente/monitor, a turma deve organizar-se em grupos. Cada grupo vai imaginar que tem uma rubrica, muito apreciada, sobre gastronomia portuguesa na revista «Actual». A tarefa consiste em redigir o artigo a publicar na próxima edição.

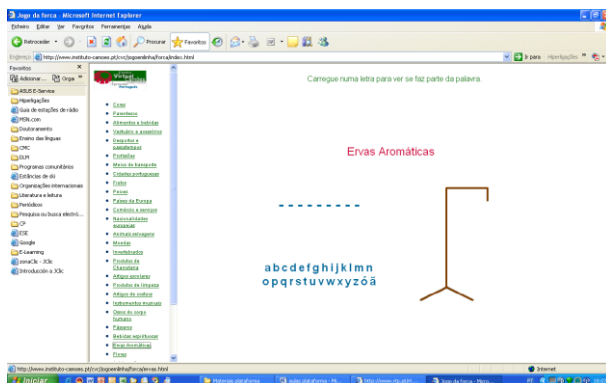
- Depois de terminado o texto, se necessário peça ajuda ao docente/monitor para corrigir os erros cometidos.

- Cada grupo lerá em voz alta o respectivo texto para a turma.

(ESCREVER E LER)

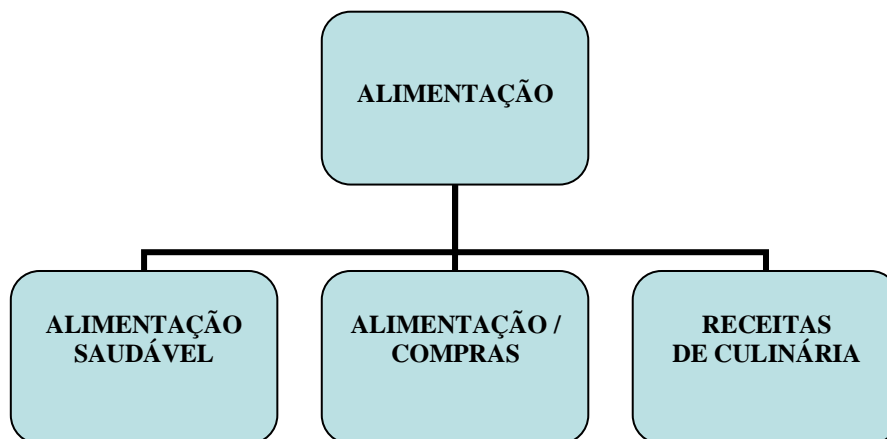
5. Jogue dois “jogos da força”: um sobre “Alimentos e bebidas” e outro sobre “Ervas aromáticas”. Selecciona cada um deles no seguinte endereço:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ALIMENTAÇÃO



OBJECTIVOS GERAIS:

Conhecer hábitos alimentares do povo português.

Familiarizar-se com vocabulário referente a alimentação saudável e compras alimentares.

Desenvolver competências comunicacionais em Língua Portuguesa.

ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL

Aula nº 1

Nesta aula vai reflectir sobre algumas questões relacionadas com alimentação, produtos alimentares e saúde.

Objectivos:

Conhecer hábitos alimentares dos portugueses.

Comparar os hábitos alimentares dos portugueses com os do seu povo.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre algumas **expressões de surpresa**.

Reflectir sobre **algumas situações de uso do infinitivo flexionado** em português.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo e nomes de peixes.

1. Dispõe de 20 minutos para realizar esta actividade.

- Visite a página seguinte e navegue ao sabor das suas preferências:

http://www.sitesmaisuteis.pt/alimentacao_nutricao_vida_saudavel.php



- Entre na página <http://www.iogurte.com/>,



selecione a secção “Testes”, na barra à esquerda, e teste os seus conhecimentos sobre cada um dos temas que lhe é sugerido.

(LER E COMPREENDER)

2. Dispõe de 30 minutos para realizar esta actividade.

- Visite página <http://www.fitpassion.com/>,



selecione a secção “Tabelas de calorias”, na barra à esquerda, e observe as calorias dos alimentos.

- Tendo em conta que um adulto normal não deve consumir calorias em excesso (a mulher até 1500 kcal e o homem até 2000 kcal), organize uma ementa saudável e equilibrada para um dia, respeitando a alimentação típica portuguesa.
- Sob orientação do docente/monitor, apresente a sua proposta à turma.
- Se necessário, oiça a pronúncia portuguesa padrão de qualquer palavra:

http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

- Discutam entre vocês a proposta mais equilibrada e mais tentadora.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

3. Dispõe de 30 minutos para fazer esta actividade.

- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre os seus hábitos alimentares: quais os alimentos que prefere, os que lhe desagradam, se tem uma alimentação variada, se se preocupa com a alimentação ou não, se em tempo de aulas come nas cantinas ou se cozinha, etc.
- Entre também na página http://www.medicosdeportugal.iol.pt/action/2/cnt_id/743/



e leia o texto “**Os 10 Mandamentos da Alimentação Saudável**”. Troque impressões com os colegas da turma sobre a sua obediência ou não a estes mandamentos.

(FALAR, OUVIR E LER)

4. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Aromas e Sabores” aí disponível:

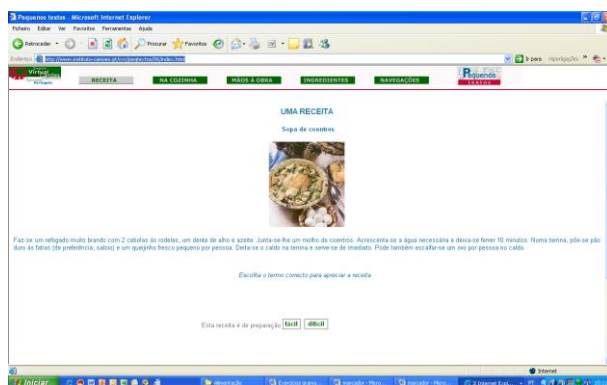
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5614&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Entre na página a seguir e faça os cinco exercícios aí propostos sobre “Uma Receita”:

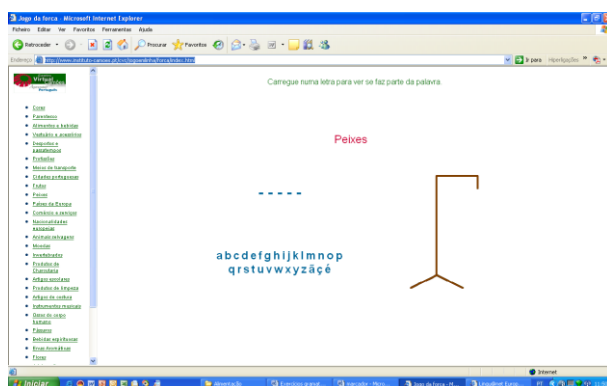
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/06/index.html>



(LER E ESCREVER)

6. Jogue um jogo da forca sobre o tema “Peixes”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Aula nº 2

Objectivos:

Conhecer hábitos alimentares dos portugueses.

Comparar os hábitos alimentares dos portugueses com os do seu povo.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

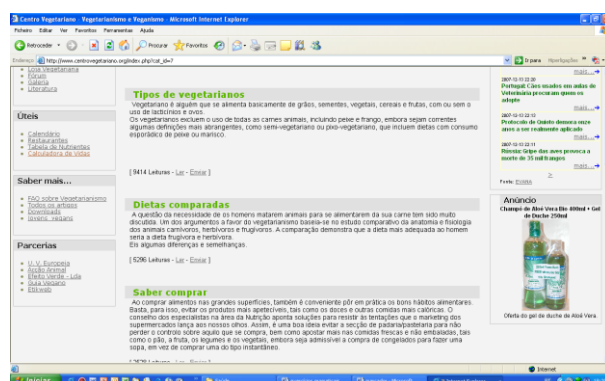
Reflectir sobre ortografia e sobre palavras homófonas da língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com a alimentação.

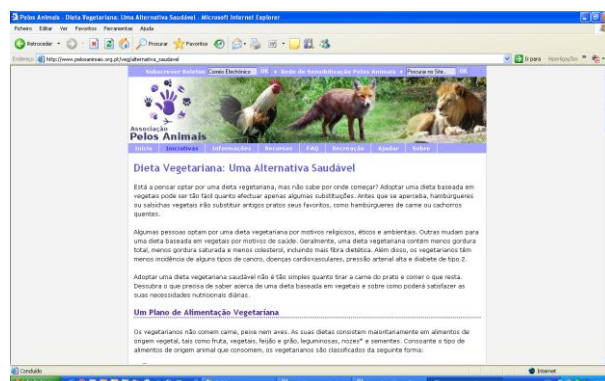
1. Dispõe de 30 minutos para realizar esta actividade.

- Informe-se sobre formas alternativas de uma pessoa se alimentar. Consulte as páginas seguintes.

http://www.centrovegetariano.org/index.php?cat_id=7



http://www.pelosanimais.org.pt/veg/alternativa_saudavel



http://www.sejavegetariano.org/index.php?option=com_content&task=view&id=39&Itemid=59



- Responda, agora, por escrito às seguintes questões:

1. Você é vegetariano?
2. Gostaria de o ser? Porquê?
3. Que vantagens ou desvantagens vê no vegetarianismo?
4. Acha que o vegetarianismo está muito implementado no seu país?

- Mostre as respostas ao docente/monitor e peça-lhe ajuda para resolver as suas dúvidas linguísticas.

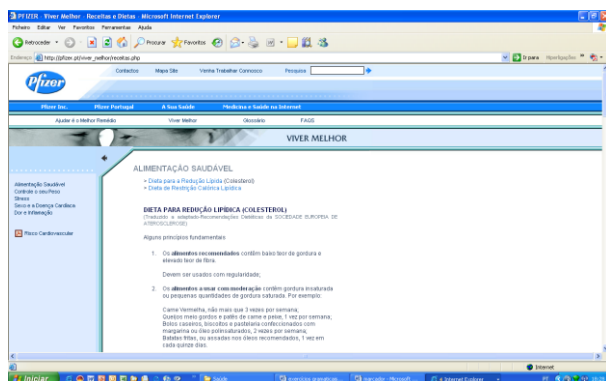
- Sob orientação do docente/monitor, oralmente, compare as suas respostas com as dos seus colegas.

(LER, ESCRIVER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 30 minutos para realizar esta actividade.

- Visite, agora, as seguintes páginas:

http://pfizer.pt/viver_melhor/receitas.php



http://www.youtube.com/watch?v=uKnMDqTr_mk



- Sob orientação do docente/monitor, debata com os seus colegas a seguinte questão:

“Considera que a Europa está a viver problemas alimentares?”

(LER, FALAR E OUVIR)

3. Dispõe de 30 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Conheça provérbios relacionados com a alimentação:

<http://www.gastronomias.com/proverbios.htm>

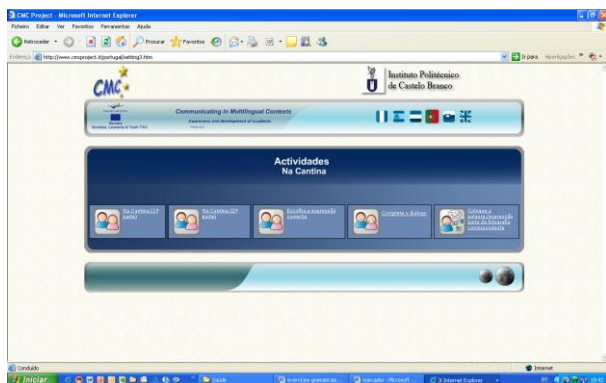


- Nesta página seleccione 4 provérbios.

Encontre os correspondentes na sua língua materna e, sob orientação do docente/monitor, apresente o resultado do seu trabalho à turma.

(LER, FALAR e OUVIR)

4. Vá ao endereço <http://www.cmcproject.it/portugal/unit1.htm> ,

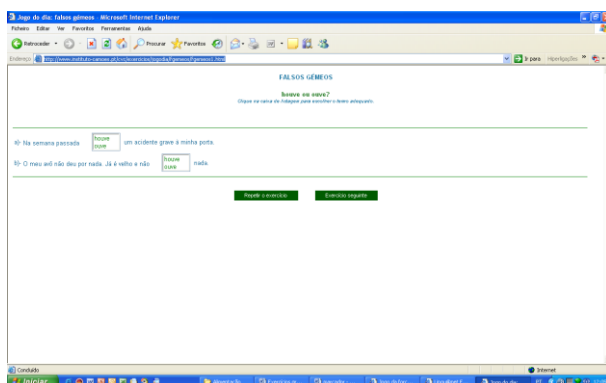


selecione “Cantina ESA” e faça as actividades propostas.

(LER, OUVIR E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

5. Entre na página seguinte, faça os exercícios aí propostos e reflecta sobre a **ortografia** da língua portuguesa e sobre **palavras homófonas**:

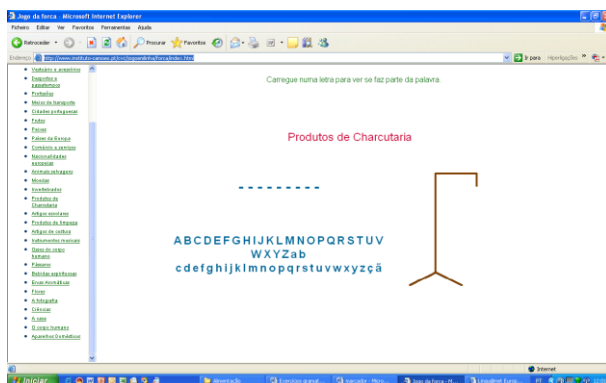
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/fgemeos/fgemeos1.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

6. Jogue um jogo da força sobre o tema “Produtos de Charcutaria”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ALIMENTAÇÃO / COMPRAS

Aula nº 3

Objectivos:

Conhecer hábitos alimentares dos portugueses.

Comparar os hábitos alimentares dos portugueses com os do seu povo.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre a partícula **lá**.

Reflectir sobre **onomatopeias**.

Reflectir sobre **formas de expressar atitudes e sentimentos**.

Reflectir sobre **formas de expressar a compreensão**.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com a alimentação e com estabelecimentos comerciais.

1. Dispõe de 30 minutos para fazer esta actividade.

- Entre nas páginas dos maiores supermercados em Portugal e veja os produtos que os portugueses consomem:

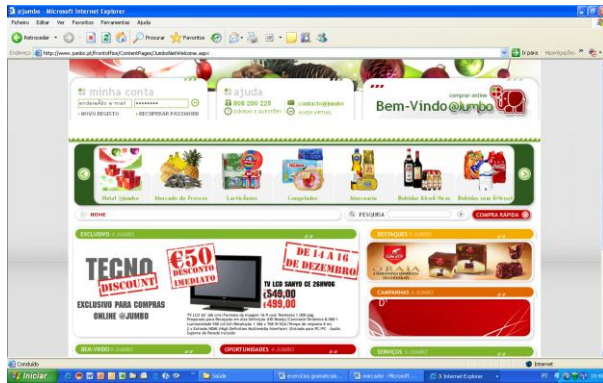
- Hipermercados Continente e supermercados Modelo:

<http://www.continente.pt//Homepage.aspx>



- Hipermercados Jumbo (grupo Auchan):

<http://www.jumbo.pt/frontoffice/ContentPages/JumboNetWelcome.aspx>



- Supermercados Carrefour: <http://www.carrefour.pt/>



-Divirta-se, jogando, com os passatempos Carrefour:
<http://www.carrefour.pt/tempos-livres/divirta-se.aspx>

- Supermercados Minipreço:
<http://www.clubeminipreco.webside.pt/mp/index.asp>



- Elabore uma lista de 40 produtos à sua escolha e faça uma pesquisa do preço desses produtos em Portugal (selecione um dos supermercados mencionados).
- Faça, agora, uma pesquisa num supermercado do seu país e compare os dois preços.

- Sob a orientação do docente/monitor, discuta com os seus colegas as conclusões a que chegou.

- Fale também dos seus hábitos de compras de supermercado: quando costuma ir, com que frequência, se prefere as grandes ou as pequenas superfícies, quais as mais vantajosas e porquê e outras questões afins.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “Fazer Compras” aí disponível:

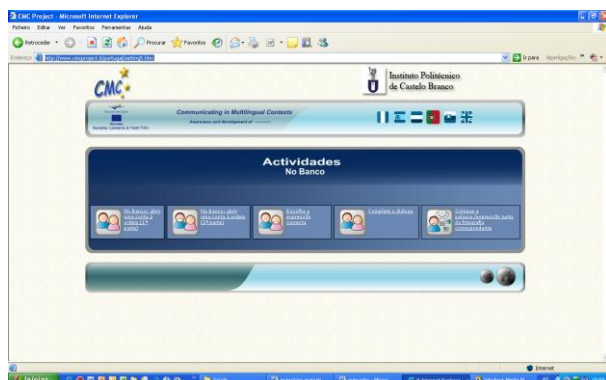
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5425&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Entre na página seguinte e faça actividades relacionadas com a abertura de uma conta num banco.

<http://www.cmcproject.it/portugal/setting5.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

<http://www.vinhoverde.pt/pt/receitas/>





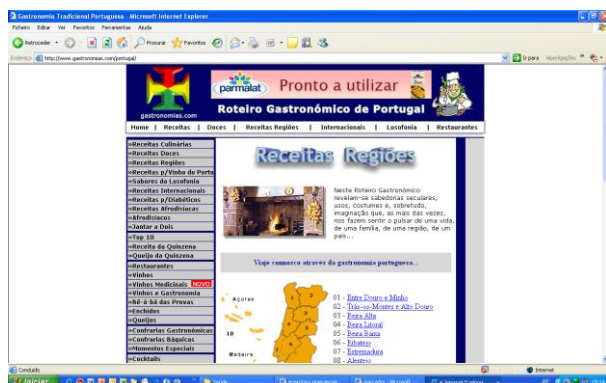
<http://www.agroportal.pt/Sociedade/lazer/gastronomia.htm>



<http://www.docesecompanhia.com/>



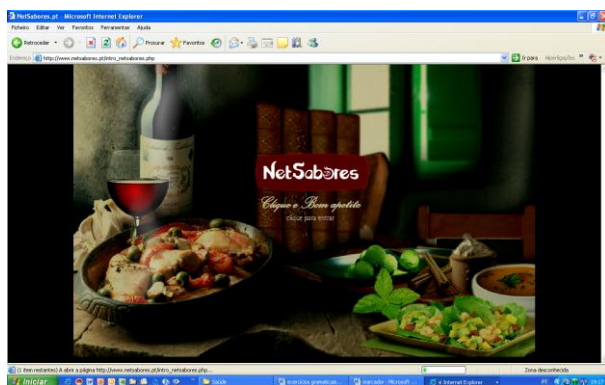
<http://www.gastronomias.com/portugal/>



<http://www.entrepratos.com/>



http://www.netsabores.pt/intro_netsabores.php



- Seleccione duas receitas de entradas, duas de prato principal e duas de sobremesa que lhe pareçam tipicamente portuguesas (tem 15 minutos para esta tarefa).
- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente aos seus colegas as suas opções e explique os ingredientes e como é confeccionado cada prato (20 minutos para a turma toda).

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 45 minutos para realizar esta actividade. Trabalho de pares.

Uma herança inesperada vai permitir-lhe concretizar o seu sonho: ter um restaurante só seu. Como será o seu restaurante?

Escolha um colega para trabalhar consigo e escreva um texto (no máximo de 100 palavras) onde explicam onde será, como será o edifício, a decoração, a comida, o pessoal e o preço.

- Accionem um corrector automático e tentem corrigir os erros que cometeram. Se necessário, peça ajuda ao docente/monitor.
- Sob orientação deste, apresentem, oralmente, aos vossos colegas o projecto.

(ESCREVER, FALAR E OUVIR)

3. Visite a gulosa página de uma “cake designer”: <http://www.bolosdencanto.net/>



- Você é guloso? “Ficou com água na boca?”

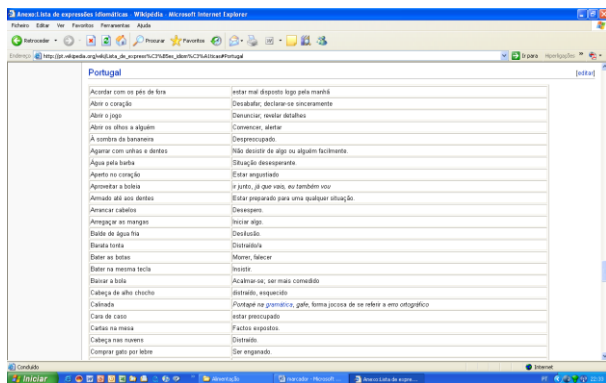
Deixe lá... já passa! Guloso costuma ser o gato.

Propomos-lhe 2 exercícios: o primeiro sobre expressões idiomáticas e o segundo sobre “Língua de gato”.

a) Entre na página seguinte, veja as expressões idiomáticas portuguesas e copie as relacionadas com alimentação. Sob orientação do docente/monitor confronte o resultado da sua pesquisa com o dos seus colegas.

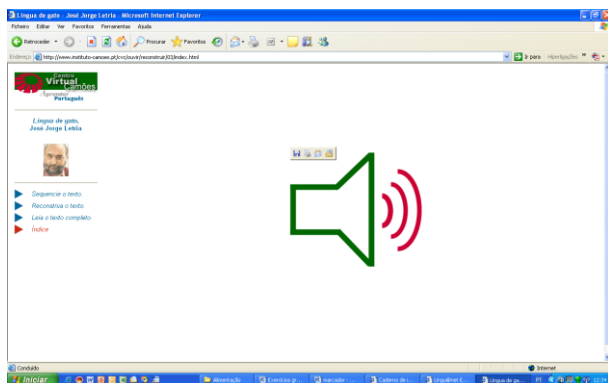
http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_express%C3%B5es_idiom%C3%A1ticas#Portugal

1



b) Entre na página em baixo e faça as actividades aí propostas.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/reconstruir/03/index.html>



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

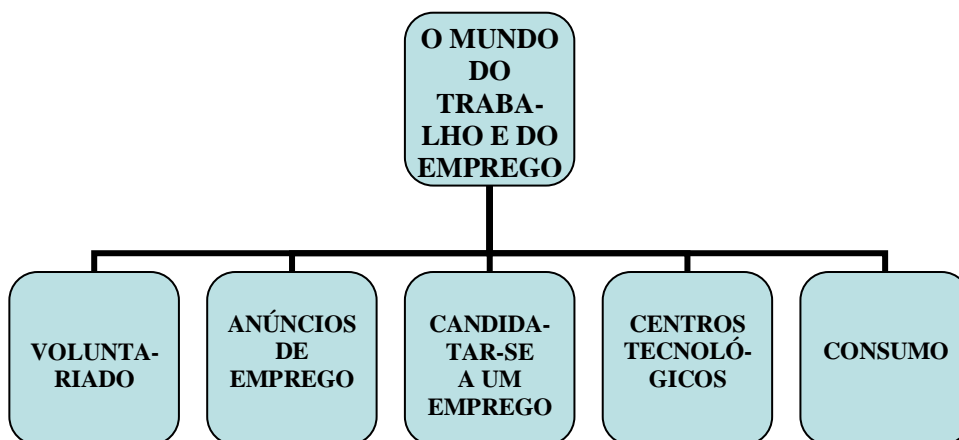
4. Faça um jogo com uma ementa:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/21/ementa.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

O MUNDO DO TRABALHO E DO EMPREGO



OBJECTIVOS GERAIS:

Familiarizar-se com projectos portugueses de voluntariado.

Conhecer vocabulário relativo a anúncios e candidaturas a empregos.

Reflectir sobre consumo e consumismo em língua portuguesa.

Desenvolver competências comunicacionais em língua portuguesa.

VOLUNTARIADO

Aula nº 1

Objectivos:

Conhecer projectos de voluntariado portugueses.

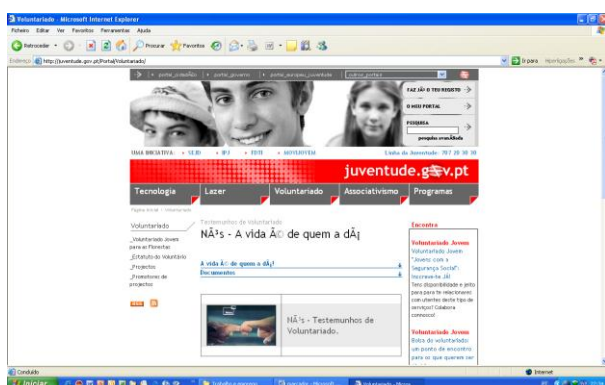
Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo e com as profissões.

1. Tem 30 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Entre no enlace da página do Instituto Português da Juventude (IPJ) para a rubrica voluntariado <http://juventude.gov.pt/Portal/Voluntariado/>



Neste enlace poderá encontrar informações sobre “projectos”, “promotores de projectos”, “estatuto do voluntário”, etc.

- Leia alguma da documentação à sua disposição.

- Faça uma pesquisa breve na rede sobre outros projectos de voluntariado. Selecciono o que mais lhe agrada e faça uma pesquisa sobre ele.

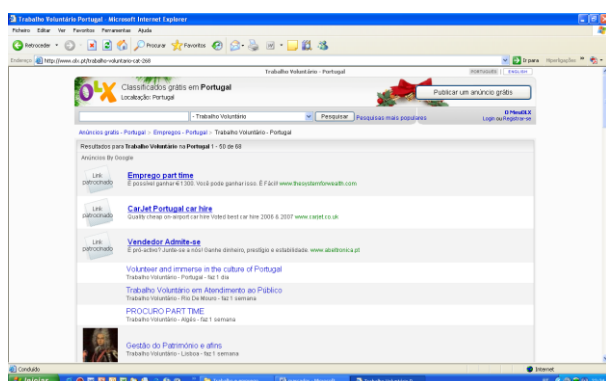
- Sob orientação do docente/monitor, fale sobre esse projecto com os colegas da turma.

Pode também apresentar um projecto em que já tenha participado como voluntário.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 30 minutos para esta tarefa.

- Vá ao endereço <http://www.olx.pt/trabalho-voluntario-cat-268>



Veja novas formas de fazer voluntariado.

- Escreva um texto breve apresentando a sua opinião sobre este tipo de voluntariado, focando-se nas suas vantagens e principais desvantagens. Mostre o texto ao docente/monitor para que ele o corrija.

(ESCREVER)

3. Tem 25 minutos para esta actividade.

- Entre na página seguinte e oiça uma pequena história:

<http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>



- Imagine, agora, que a sua tarefa de voluntário era distrair crianças hospitalizadas.

Já alguma vez teve que desempenhar este papel? Gostaria de o fazer? Porquê?

Acha que seria uma boa ideia contar-lhes pequenas histórias? Que outras actividades dinamizaria?

Sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre este tema.

(OUVIR E FALAR)

4. Dispõe de 30 minutos para esta actividade.

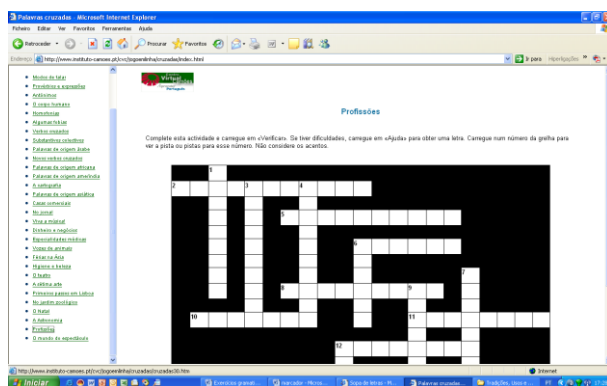
- Observe as imagens (consulte a secção “material didáctico”) e relembre o vocabulário sobre as profissões. Pense na profissão que mais o fascina.

- Sob orientação do docente/monitor, fale com a turma sobre os aspectos mais interessantes da profissão em que pensou, mas sem nunca mencionar qual é essa profissão. Os seus colegas vão ter que adivinhar de que profissão está a falar.

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO, FALAR E OUVIR)

5. Divirta-se, jogando um jogo de palavras cruzadas sobre “Profissões”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ANÚNCIOS DE EMPREGO

Aula nº 2

Objectivos:

Conhecer profissões.

Redigir o seu Curriculum Vitae em Português.

Ler e escrever em português.

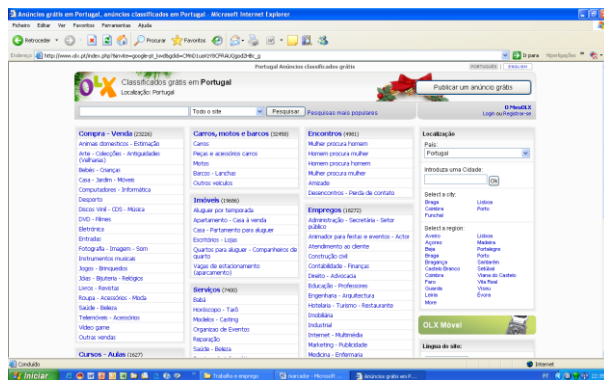
Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo e com as profissões.

1. Tem 30 minutos para realizar esta actividade.

- Gostava de encontrar um emprego, a tempo inteiro ou apenas para trabalhar algumas horas? Entre no endereço seguinte e veja as propostas de emprego.

http://www.olx.pt/index.php?&invite=google-pt_kwd&gclid=CMnD1uaVzY8CFRAUQgod2HBc_g

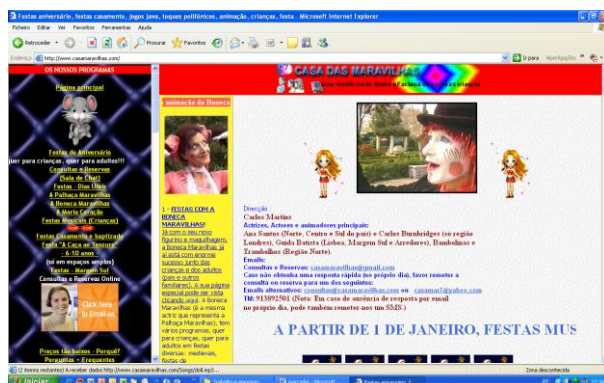


- Alguma das propostas o interessa? Se não, procure na rede outras propostas.
- Sob orientação do docente/monitor, fale sobre esse tema com os seus colegas, a partir das seguintes questões:
 - Gostaria de arranjar um emprego neste momento? Porquê?
 - Conseguiria conciliar o trabalho com os estudos?
 - Qual a área em que gostaria de trabalhar? Porquê?
 - Aparece alguma oferta de emprego na sua área preferida? Qual é?
 - Como é que está a oferta de emprego no seu país?
 - Equaciona a hipótese de trabalhar num outro país? Onde gostaria de trabalhar? Porquê?

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 30 minutos para realizar esta tarefa.

- Gostava de animar festas de crianças ou criar uma empresa de animação de eventos infantis? Vá à página da empresa Casa das Maravilhas <http://www.casamaravilhas.com/> e veja como é possível levar esse projecto avante.

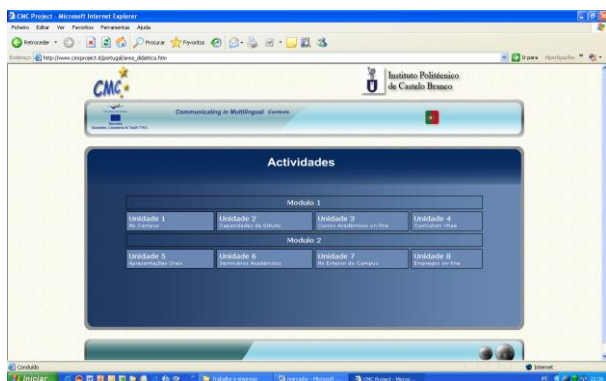


- Exprima por escrito a sua opinião sobre este projecto e sobre a página da empresa.

- Mostre o texto ao docente/monitor para ele corrigir.

(LER E ESCREVER)

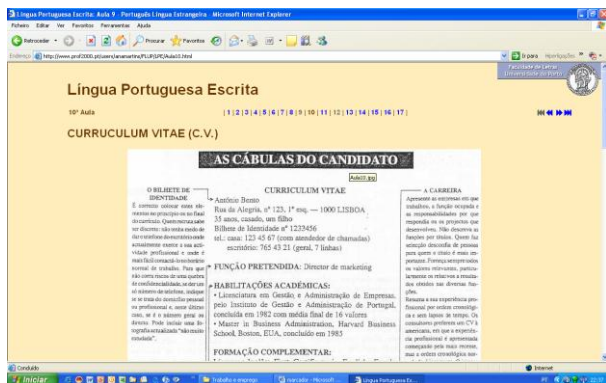
3. Imagine que quer candidatar-se a um emprego e precisa de fazer o seu Curriculum Vitae em Português. Não é difícil, acesse ao endereço http://www.cmcproject.it/portugal/area_didattica.htm# ,



selecione “Unidade 4” e aprenda como fazê-lo.

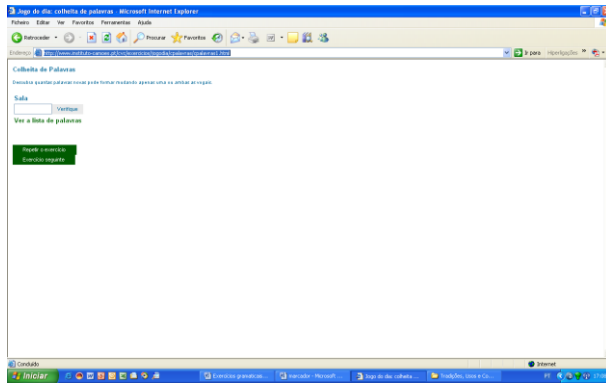
- Se quiser, pode comparar a proposta anterior com a seguinte (CV, responder a um anúncio de emprego):

<http://www.prof2000.pt/users/anamartins/FLUP/LPE/Aula10.html>



- Nesta página veja com atenção o glossário sobre o tema de que nos ocupamos. Se tiver dúvidas sobre o sentido de alguma expressão pergunte ao docente/monitor.

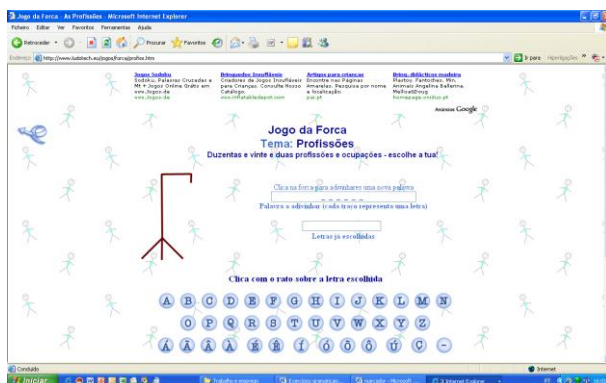
4. Entre na página seguinte e teste a sua perspicácia linguística em língua portuguesa: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/cpalavras/cpalavras1.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

5. Divirta-se, jogando um jogo da força sobre “Profissões”:

<http://www.ludotech.eu/jogos/forca/profiss.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

CANDIDATAR-SE A UM EMPREGO

Aula nº 3

Objectivos:

Familiarizar-se com ofertas de emprego online.

Ler e escrever em português.

Redigir uma carta de apresentação em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre os **verbos pronominais** em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Dispõe de 35 minutos para esta tarefa.

-Entre na página da empresa Ikea

(http://www.ikea.com/ms/pt_PT/jobs/apply_now/national_jobs/index.html),



empresa de grandes dimensões que se instalou em Portugal recentemente, e veja a oferta de emprego disponível.

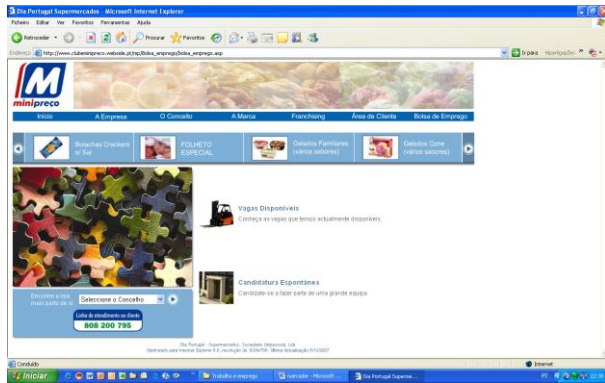
- Escreva um texto breve (no máximo de 100 palavras) onde vai comentar as oportunidades de trabalho disponíveis nesta empresa.
- Mostre o texto ao docente/monitor para ele corrigir.
- Sob orientação do docente/monitor, converse sobre este tema com os seus colegas, a partir das seguintes questões:
 - Já conhece esta empresa?
 - Ela já está implementada no seu país?
 - O que pensa da filosofia desta empresa?
 - Na sua opinião, porque é que esta empresa é uma empresa de tanto sucesso?
 - Pensa que esta empresa terá futuro? Porquê?
 - Acha vantajosa ou prejudicial a instalação de empresas estrangeiras em Portugal? Argumente convenientemente.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 30 minutos para esta actividade.

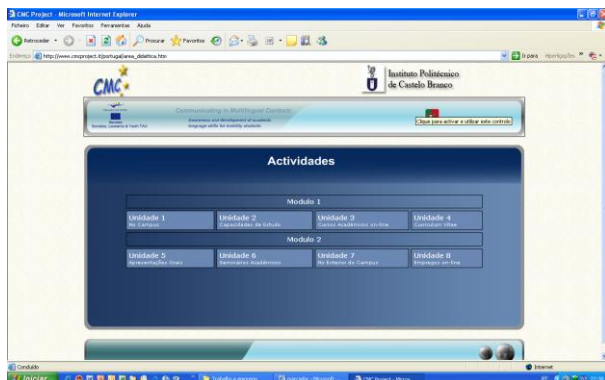
- Veja as vagas disponíveis ou faça uma candidatura espontânea para trabalhar num supermercado Minipreço:

http://www.clubeminipreco.webside.pt/mp/Bolsa_emploi/bolsa_emploi.asp



- Gostaria de trabalhar temporariamente num supermercado? Porquê?
 - Em que secção gostaria mais de trabalhar e qual a secção em que não gostaria de o fazer? Porquê?
 - Sob orientação do docente/monitor, exponha oralmente as suas opiniões.
- (LER, FALAR E OUVIR)**

3. Para se candidatar a um emprego é aconselhável ter disponível uma carta de apresentação para enviar à entidade patronal. Vá ao endereço http://www.cmcproject.it/portugal/area_didattica.htm# ,

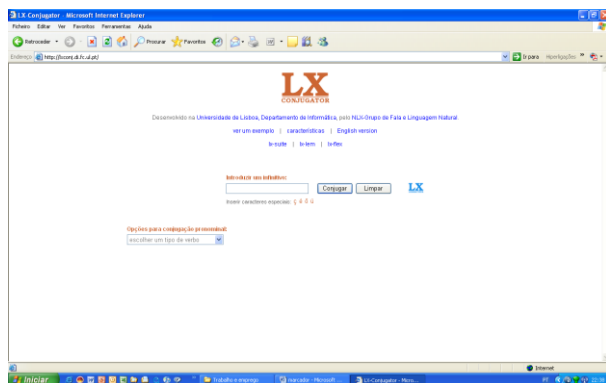


selecione “Unidade 8” e aprenda a fazer uma carta de apresentação em português.

(LER E ESCREVER)

4. Tem 30 minutos para este exercício.

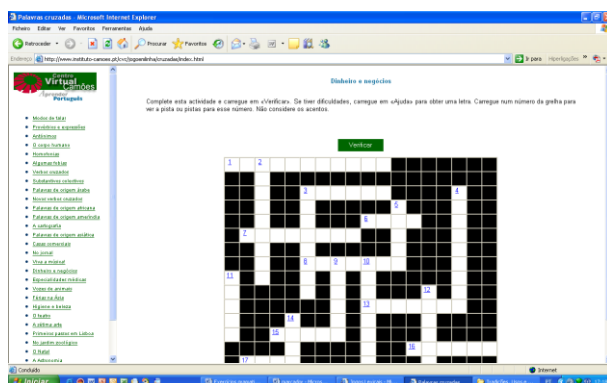
- Estude verbos pronominais (por exemplo, candidatar-se e empregar-se). Recorra ao conjugador de verbos (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>), introduza um dos verbos e veja como se conjuga.



- Para praticar, conjugue nos tempos e modos principais os verbos preocupar-se, esforçar-se e oferecer-se.
- Mostre ao docente/monitor para correcção.

5. Divirta-se, jogando um jogo de palavras cruzadas sobre “Dinheiro e Negócios”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ASSOCIAÇÃO DOS CENTROS TECNOLÓGICOS DE PORTUGAL

Aula nº 4

Objectivos:

Familiarizar-se com vocabulário relativo ao mundo da indústria e da tecnologia.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Ler e escrever em português.

Reflectir sobre a **voz passiva** e a **voz activa**.

1. Tem 45 minutos para esta actividade.

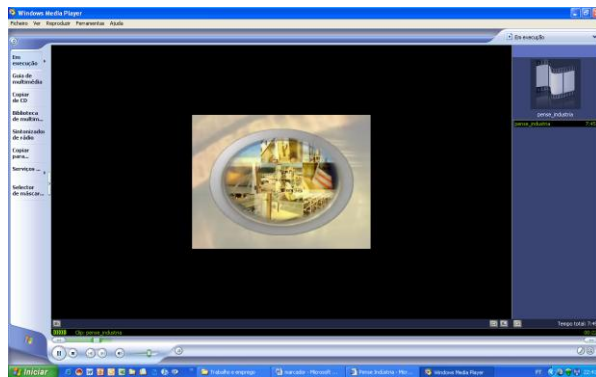
- Entre na página da Associação dos Centros Tecnológicos de Portugal e navegue segundo as suas preferências (no máximo, durante 10 minutos).

<http://www.recet.pt/entrada.php?lang=pt>



(LER)

- Entre ainda no endereço <http://www.recet.pt/pi/> e veja um vídeo sobre a indústria.



(OUVIR)

- Ainda no mesmo endereço, na barra horizontal, em cima, clique no enlace “Como fazer” e aprenda como se faz uma pilha, chocolate, sabão, etc. Atenção! A explicação de alguns produtos estende-se por várias páginas que você terá que ir seleccionando (Tem 10 minutos).

(LER)

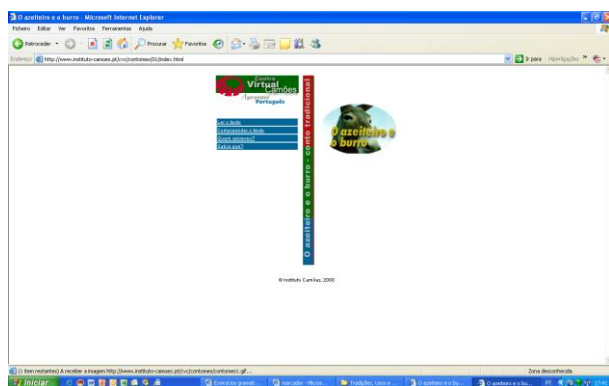
- Selecciona, agora, o produto “chocolate” e vá à página 6

(<http://www.recet.pt/pi/chocolate.php?pag=6>),

tem também um enlace para jogos de trabalho industrial interessantíssimos e onde podem jogar vários jogadores. Convença os seus colegas e façam um jogo em conjunto.

2. Entre no endereço seguinte e faça as quatro actividades aí propostas:

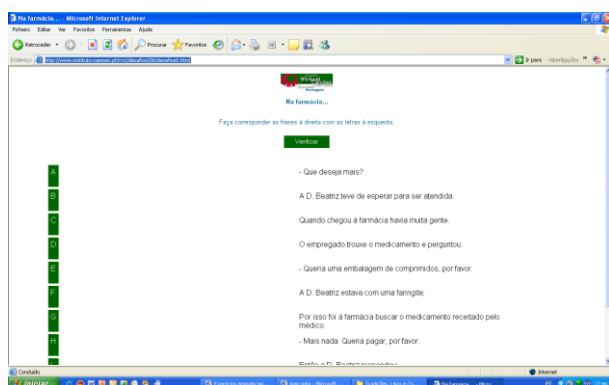
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/contomes/01/index.html>



(LER E OUVIR)

3. Entre na página seguinte e ordene o texto que aí se encontra:

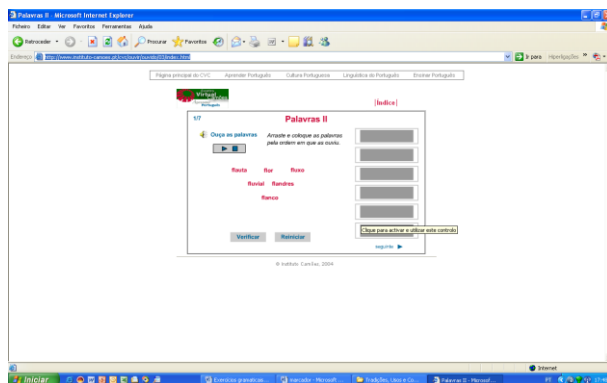
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/06/desafios6.html>



(LER E ORDENAR O TEXTO)

4. Entre na página seguinte e teste a sua capacidade de compreensão oral:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/ouvido/03/index.html>



(OUVIR)

CONSUMO

Aula nº 5

Objectivos:

Conhecer artesanato português.

Reflectir sobre os temas do consumo, do consumismo e da solidariedade.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

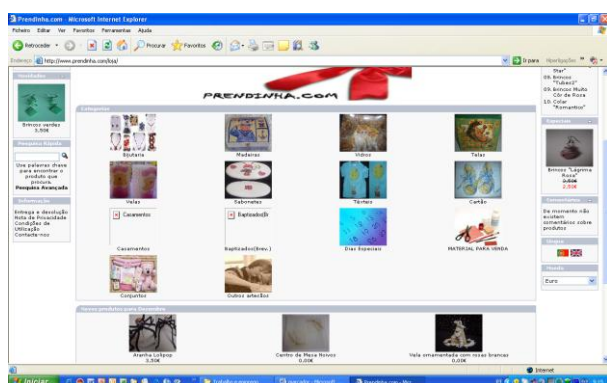
Reflectir sobre o **modo condicional** dos verbos portugueses.

Familiarizar-se com vocabulário relativo ao mundo do consumo e da solidariedade.

1. Tem 30 minutos para esta actividade.

- Visite páginas comerciais portuguesas. Pode visitar as páginas que lhe sugerimos a seguir

<http://www.prendinha.com/loja/>



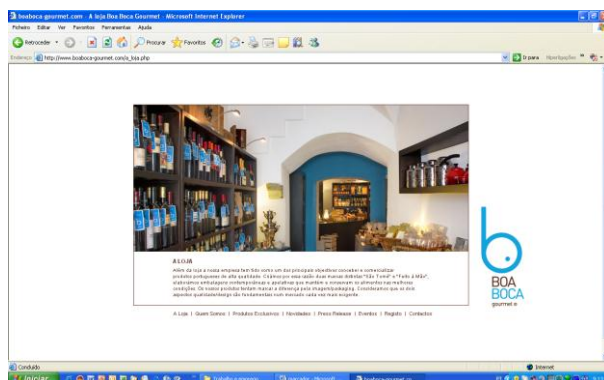
<http://www.oficinadarita.com/>



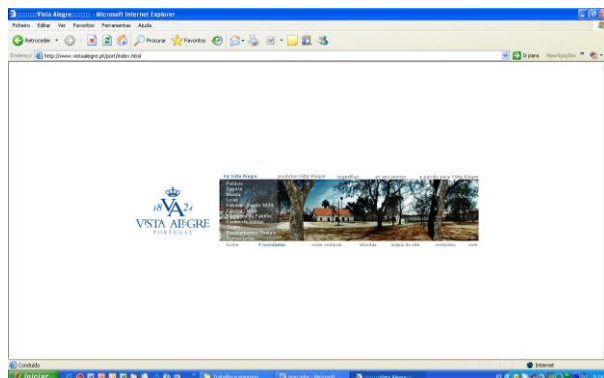
<http://www.marinaartes.com/pt/>



ou escolher outras, por exemplo: http://www.boaboca-gourmet.com/a_loja.php



<http://www.vistaalegre.pt/port/index.html>



ou escolher outras da sua preferência.

- Reflicta sobre a importância do artesanato nas economias modernas. Sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre esta questão.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 25 minutos para este exercício.

- Leia, agora, um artigo que lhe propomos, no endereço

http://dn.sapo.pt/2007/11/10/dngente/o_consumismo_portugueses.html



- Sob orientação do docente/monitor, participe num grupo de discussão à volta dos temas “Compras”, “Consumismo” e “Reciclagem de materiais”.

(LER E ESCREVER)

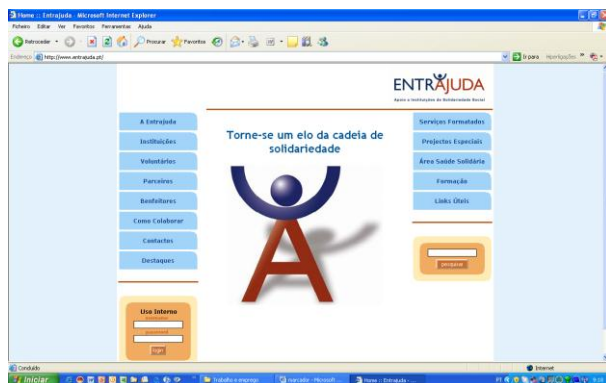
3. Tem 30 minutos para esta tarefa.

- Visite o portal da **Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade**

(<http://www.cnis.pt/>),

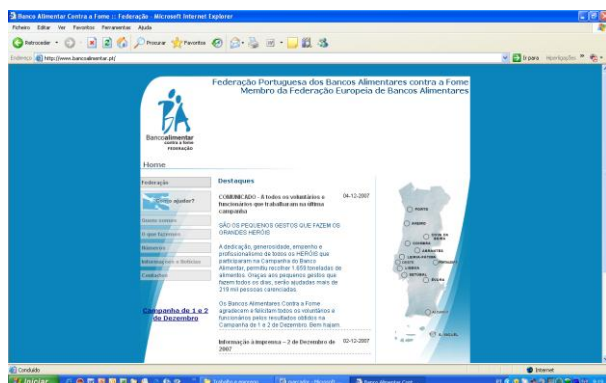


o portal da **Associação Entreajuda** (<http://www.entreajuda.pt/>)



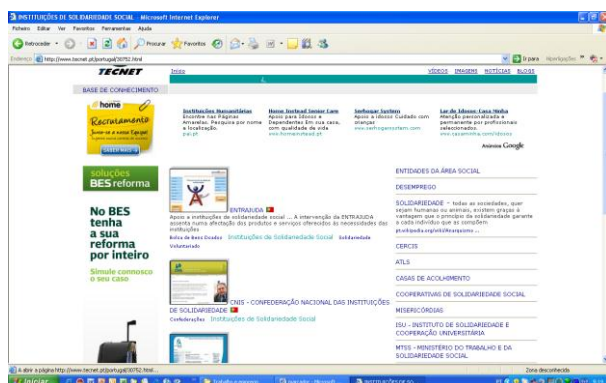
e o portal da **Federação dos Bancos Alimentares contra a Fome**

(<http://www.bancoalimentar.pt/>)



e navegue ao sabor das suas preferências. Pode entrar também no endereço

<http://www.tecnet.pt/portugal/30752.html>



onde encontrará enlaces para outras associações congêneres.

- Reflita, agora, numa forma de compensar o seu excesso de consumismo, ajudando os outros. Que possibilidades se lhe afiguram? Pense em três e escreva sobre elas (no máximo 100 palavras). Mostre o texto ao docente/monitor para ele corrigir.

(ESCREVER)

4. Tem 30 minutos para esta tarefa.

- Trabalhe o **modo condicional** dos verbos, a partir de:

<http://www.sitiodosmiudos.pt/gramatica/default.asp>



ou a partir do Conjugador (Atenção! Neste procure o tempo “Futuro do Pretérito Simples”): <http://lxconj.di.fc.ul.pt/> . Insira, por exemplo, o verbo comprar e veja como se conjuga. Veja também um verbo da 2ª Conjugação (por exemplo, o verbo oferecer) e um da 3ª (por exemplo, o verbo pedir).

- Pratique, conjugando vários verbos relacionados com os temas “Consumo” e “Solidariedade”, por exemplo, gostar, precisar/necessitar, gastar, economizar, dispende, poupar, oferecer, emprestar, dar, etc.

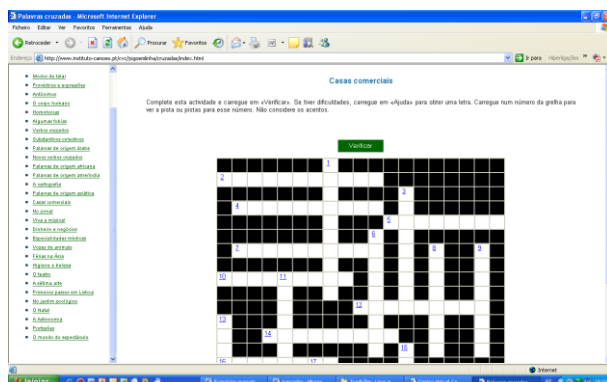
- Aplique o que aprendeu sobre este tempo verbal, escrevendo um texto com o seguinte começo: “Gostaria de ter muito dinheiro...”

Mostre o resultado ao docente/monitor para ele corrigir.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA E ESCREVER)

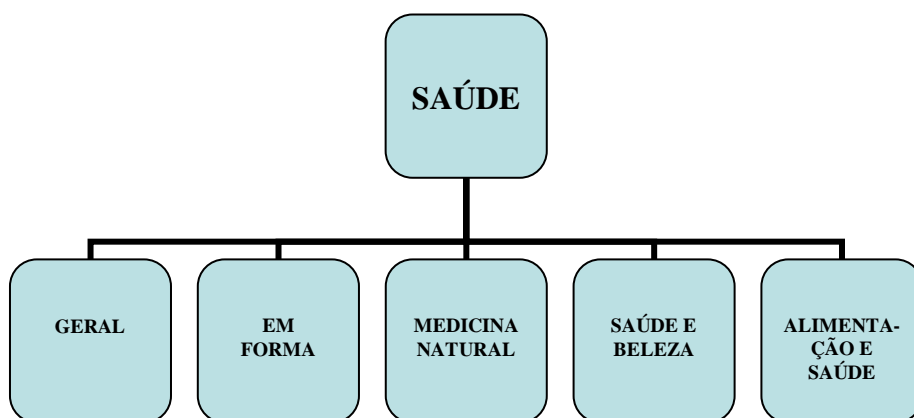
5. Divirta-se, jogando um jogo de palavras cruzadas relacionadas com o tema “Casas Comerciais”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

SAÚDE



OBJECTIVOS GERAIS:

Familiarizar-se com expressões linguísticas da área da saúde, da medicina natural, da beleza e da boa forma física.

Desenvolver competências comunicacionais em língua portuguesa.

GERAL

Aula nº 1

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com acidentes, calamidades e doenças.

Ler e escrever em língua portuguesa.

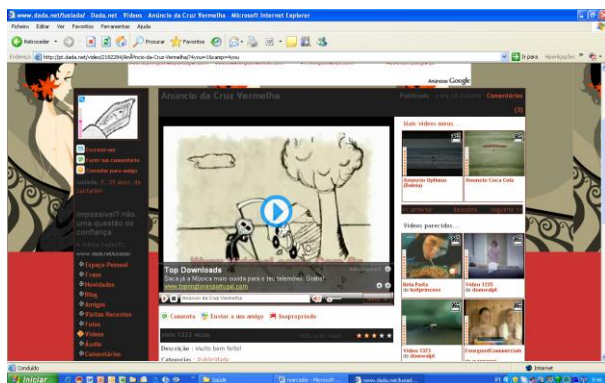
Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **género** e **número dos substantivos** em língua portuguesa.

1. Dispõe de 20 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Visione o vídeo “Anúncio da Cruz Vermelha”, no seguinte endereço:

<http://pt.dada.net/video/2182284/AnÃºncio-da-Cruz-Vermelha/?4you=1&camp=4you>



- Sob orientação do docente/monitor, comente oralmente com a turma o vídeo que acabou de ver. Comente as situações de catástrofe que nele são apresentadas.
(VER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 25 minutos para fazer esta tarefa.

- Vá ao endereço http://news.google.pt/nwshp?sourceid=navclient&ned=pt-PT_pt&topic=m

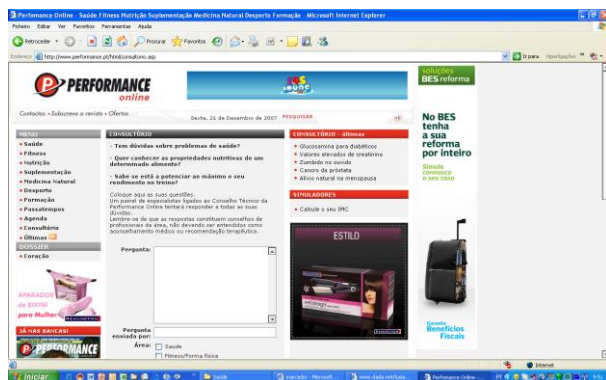


Selecione uma notícia e leia. Se necessitar resolva as dúvidas linguísticas com o docente/monitor.

- Escreva, agora, um texto curto onde vai resumir o conteúdo da notícia que leu. Envie o texto por correio electrónico ou entregue-o ao docente/monitor para que ele lho corrija.
(LER E ESCREVER)

3. Dispõe de 30 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Tem dúvidas sobre problemas de saúde? Vá ao consultório online no endereço <http://www.performance.pt/html/consultorio.asp> e coloque as suas questões.
- No mesmo endereço, leia algum artigo que lhe interesse.
- Sob orientação do docente/monitor, resuma oralmente para a turma o artigo que leu.



(LER, FALAR E OUVIR)

4. Dispõe de 25 minutos para este exercício.

- Visione a primeira metade do vídeo “O Termalismo em Portugal”, disponível no seguinte endereço:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=3968&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



- Visione os primeiros 6 minutos e 30 segundos do vídeo aí disponível.

- Sob orientação do docente/monitor, reveja e treine as expressões usadas para se queixar no consultório médico ou no hospital:

- Dói-me o estômago.
- Tenho uma forte dor de dentes.
- Estou cheia de tosse e com muita febre.
- etc.

(OUVIR E FALAR)

5. Tem 30 minutos para executar esta tarefa.

- As vitaminas são essenciais para inúmeras funções do organismo e para a formação de novos tecidos. Visite a página <http://www.vitaminas.bayer.pt/> e fique a saber um pouco mais sobre a importância vital destes compostos orgânicos.



- Os regimes ou dietas de emagrecimento, a depressão, o tabagismo, o excesso de café ou chá ou simplesmente uma alimentação descuidada podem provocar deficiências vitamínicas. Os Portugueses durante os séculos XV e XVI, período intensivo de longas e infundáveis viagens marítimas – o período dos Descobrimentos – sofreram atrozmente e morreram aos milhares com a **doença do escorbuto**. Procure nesta página qual a deficiência vitamínica que provocava esta terrível doença e porque é que ela era tão comum nos marinheiros portugueses dessa época.

- Dê a resposta por escrito e, sob orientação do docente/monitor faça a sua correcção oralmente.

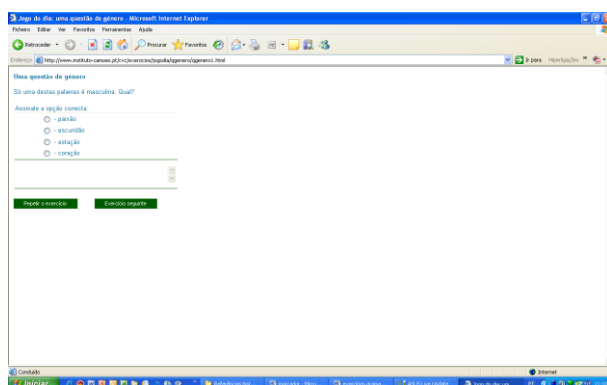
- Falem um pouco sobre os Descobrimentos dos portugueses.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

6. Faça alguns exercícios gramaticais sobre:

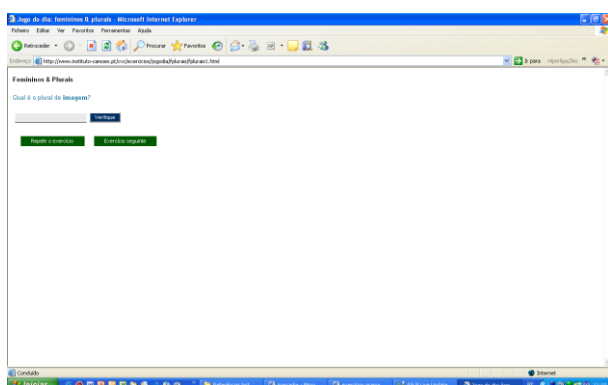
- **Género dos substantivos:**

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/qgenero/qgenero1.html>



- **Género e número dos substantivos:**

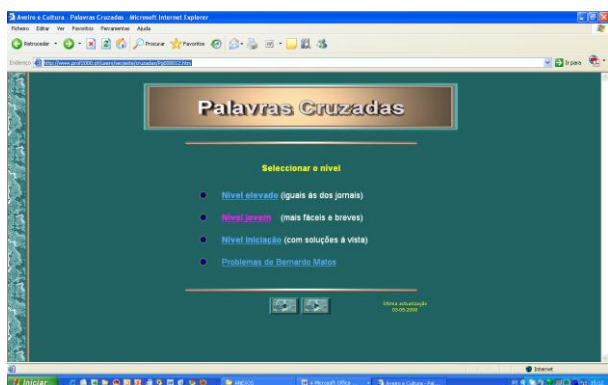
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/fplurais/fplurais1.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

7. Se lhe sobrar tempo, jogue um jogo de palavras cruzadas:

<http://www.prof2000.pt/users/secjeste/cruzadas/Pg000012.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

BOA FORMA FÍSICA E SAÚDE

Aula nº 2

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com boa forma física e beleza.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **tempo futuro do indicativo** em língua portuguesa.

Treinar a **conjugação verbal** em língua portuguesa.

Praticar o vocabulário relativo ao corpo humano.

1. Tem 30 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Entre na página seguinte:

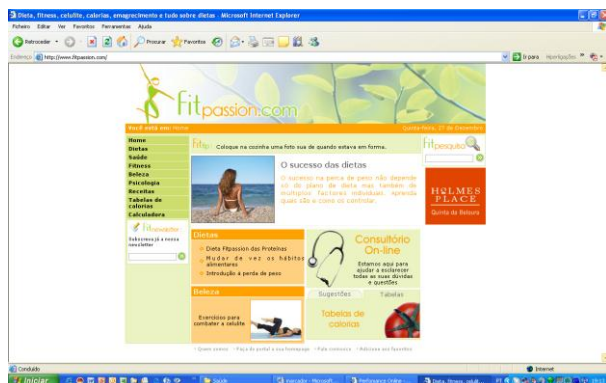
<http://www.performance.pt/html/saude.asp>



- Escolha um artigo e leia-o.
 - Sob orientação do docente/monitor, faça agora uma síntese oral do conteúdo do artigo para o resto da turma. Discutam um pouco sobre o que leram.
- (LER, FALAR E OUVIR)**

2. Treine o tempo futuro do indicativo.

- Entre em <http://www.fitpassion.com/> e faça uma navegação de reconhecimento à sua vontade pelo site (no máximo, durante 15 minutos).



- Depois, seleccione a secção “Beleza” e aí o artigo “Pele saudável e cuidada”.

“Acordou com olheiras, com a pele baça, a sua pele tem um aspecto amarelo?

Combata essa situação, deve então:

- Ter uma alimentação cuidada e muito variada.
- Deve ingerir cerca de 1,5 l de água por dia.
- Evite beber bebidas alcoólicas.
- Evite uma intensa exposição solar.
- Evite fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco.
- Deve utilizar cremes emolientes.
- E deve fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível.”

Retrieved 21-12-2007.

- Leia o respectivo texto.

- Proceda, agora, à reescrita de todo o texto, começando da seguinte forma:

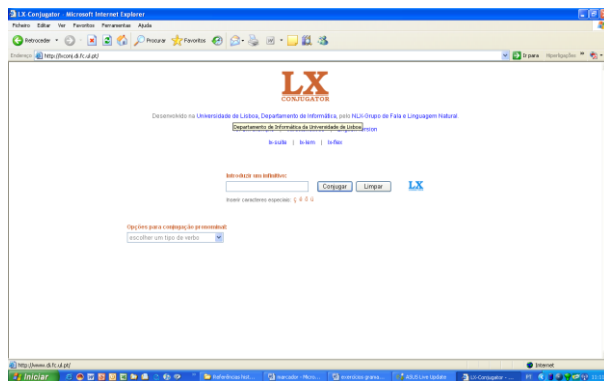
“Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro:

- Terei uma alimentação cuidada e muito variada.

-

- Se necessário consulte o LX Conjugator:

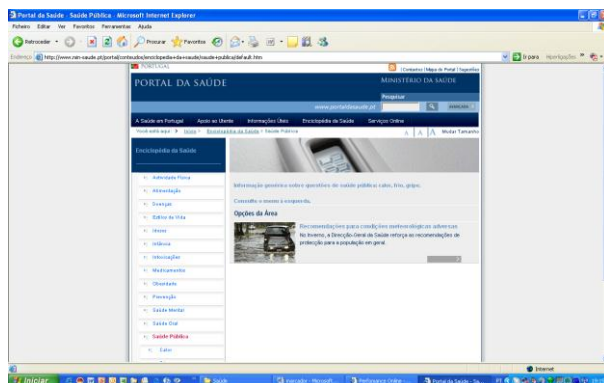
<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Dispõe de 30 minutos para esta actividade.

- Visite o Portal da Saúde, no endereço <http://www.min-saude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/saude+publica/default.htm>, e fique a conhecer o sistema nacional de saúde português.



- Selecciona, depois, a secção “Apoyo ao Utente” e nela o enlace “Linhas de Emergência”.

- Leia as informações disponíveis sobre o 112 – Número Europeu de Socorro.

- Imagine, agora, que acaba de assistir a uma situação de acidente de viação. Componha um texto escrito com todas as informações que tem que facultar ao operador do CODU:

“► O tipo de situação é um acidente, trata-se de um atropelamento.

► ...”

- Mostre o texto produzido ao docente/monitor, para correcção.

(LER E ESCREVER)

4. Dispõe de 30 minutos para fazer esta actividade.

- Entre na página da Administração Regional de Saúde do Centro

http://www.arisc.online.pt/scripts/cv.dll?sec=infosaude/vida_saudavel&pass=default

e navegue segundo as suas preferências.



- Selecciona, depois, a secção “Vacinas” e leia as informações contidas nesta secção.

- Responda, agora, por escrito às seguintes questões:

- a) Vale a pena vacinar-se? Justifique a sua opinião.
- b) Que reacções adversas podem causar algumas vacinas?
- c) O Plano Nacional de Vacinação inclui vacinas contra doenças como Sarampo, Papeira, Rubéola e Cancro do colo do útero?
- d) Há vacinas cujo reforço tem que ser tomado ao longo de toda a vida. Quais? Qual a periodicidade?

- Mostre as respostas ao docente/monitor.

(LER E ESCREVER)

5. Trabalhe o verbo **vacinar-se** a partir do endereço <http://lxconj.di.fc.ul.pt/>

MEDICINA NATURAL

Aula nº 3

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com práticas de medicina natural.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **modo imperativo** em língua portuguesa.

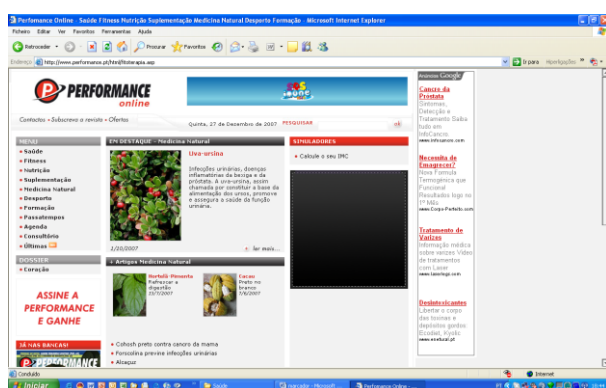
Reflectir sobre **como pedir ou dar autorização** e sobre **como dar ordens ou instruções**.

Reflectir sobre **formas de tratamento formais**.

1. Dispõe de 30 minutos para realizar esta actividade.

- Entre no endereço indicado a seguir:

<http://www.performance.pt/html/fitoterapia.asp>



- Nesta página, centre-se na secção de “Artigos Medicina Natural”. Nesta secção, escolha um dos artigos disponíveis, leia-o e tome notas das ideias principais.

- Faça, por escrito, uma lista de tópicos do artigo.

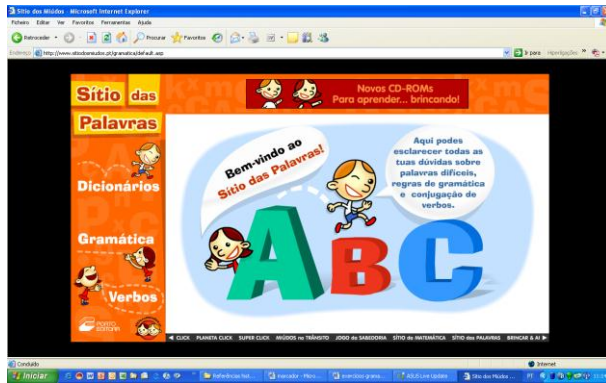
- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente aos seus colegas o resultado da sua pesquisa.

- Ainda sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre a confiança que lhes inspira a medicina natural, se recorrem a ela, quando, em que circunstâncias e sob orientação de quem?

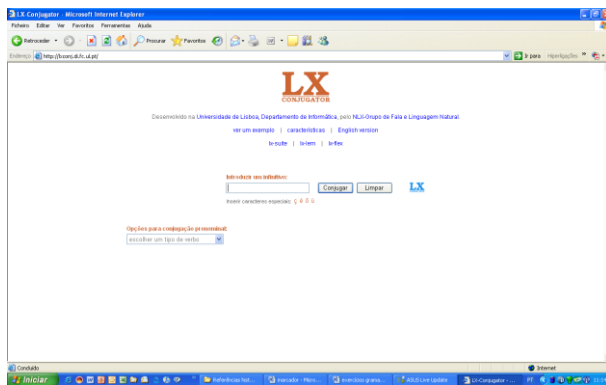
(LER, ESCRIVER, FALAR E OUVIR)

2. Estude o **modo imperativo**. Recorra a uma gramática

(<http://www.sitiodosmiudos.pt/gramatica/default.asp> , por exemplo)



e ao conjugador de verbos (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>), introduza um verbo de cada uma das conjugações (-ar, -er e -ir) e estude o modo imperativo.



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

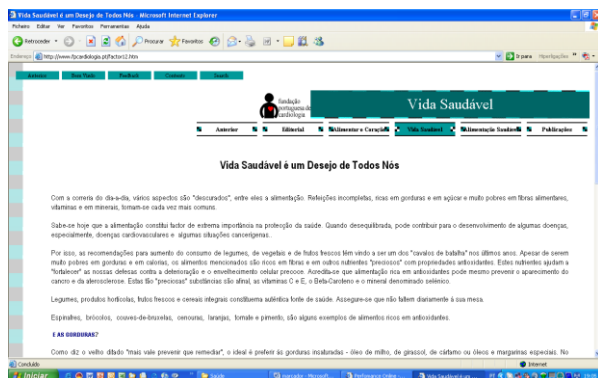
3. Dispõe de 40 minutos para fazer esta tarefa.

- Entre na página da Fundação Portuguesa de Cardiologia e leia um pouco sobre factores de risco:

<http://cardiologia.brower.pt/PrimeiraPagina.aspx>



- Entre no endereço <http://www.fpcardiologia.pt/factor12.htm> e seleccione a secção “Vida Saudável”.



- Leia as informações aí contidas.
 - Sob orientação do docente/monitor organize um grupo de trabalho ou trabalhe em pares. Com base nas informações lidas no documento “Vida Saudável”, escrevam um folheto com um conjunto de conselhos para a população em geral (utilizem o **modo imperativo**).
 - Mostrem o folheto ao docente/monitor para eventuais correcções.
 - Apresentem, oralmente, aos restantes grupos o folheto que organizaram.
- (LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)**

4. Entre na página que lhe indicamos a seguir e visiona o vídeo “O Termalismo em Portugal” aí disponível:

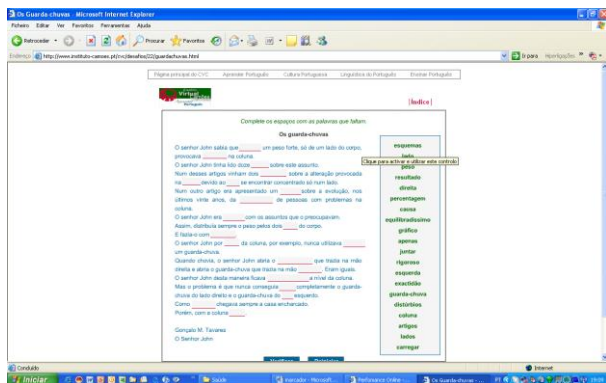
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=3968&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



- Sob orientação do docente/monitor, converse com os colegas da turma sobre a tradição termal em Portugal e nos países de onde são oriundos os alunos.
- (OUVIR E FALAR)**

5. Entre no endereço <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/22/guardachuvas.html>

leia o texto, preencha os espaços vazios e fique a saber que deve distribuir o peso que carrega para manter a coluna direita.



(LER E ESCREVER)

SAÚDE E BELEZA

Aula n° 4

Objetivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com saúde e beleza.

Ler e escrever em língua portuguesa.

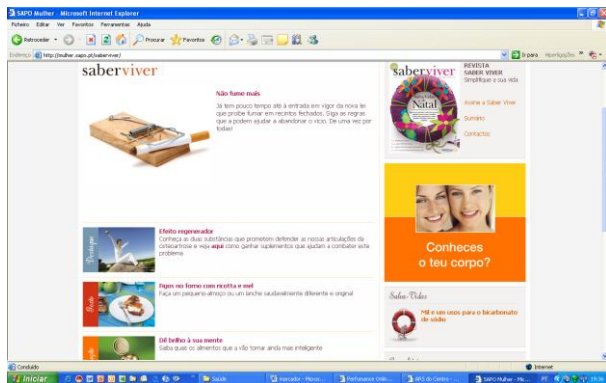
Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Rever os **verbos ser e estar**.

Pratique vocabulário relativo a higiene e beleza.

1. Dispõe de 35 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Entre na página da revista Saber Viver <http://mulher.sapo.pt/saberviver/>



- Selecciona a secção “Bem-Estar & Nutrição”. Nesta secção escolhe um artigo, lê-o e responde às seguintes questões:

- a) Qual o tema do artigo que leu?
- b) Qual o grau de aprofundamento do tema?
- c) O que é que aprendeu de novo com a leitura do artigo? Justifique.
- d) Recomendaria a leitura desse artigo a alguém? Porquê?

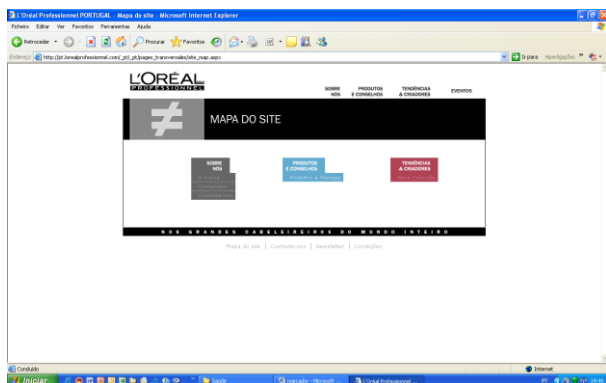
- Sob orientação do docente/monitor e com base nas respostas que deu, converse agora com os seus colegas sobre o artigo que leu.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 30 minutos para fazer esta actividade.

- Entre na página da empresa L'Oréal

http://pt.lorealparis.com/pt/pt/pages/transversales/site_map.aspx



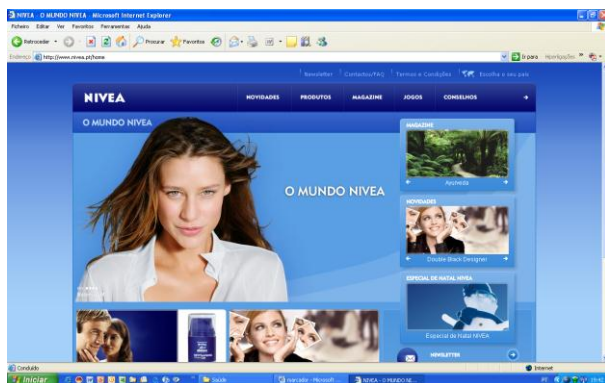
- Clique na secção “Produtos e Conselhos” e seleccione “Shampoos e Tratamentos”.
- Faça perguntas à (ao) colega da turma mais próxima (o) de si sobre o seu tipo de cabelo e sobre características do seu cabelo que gostaria de melhorar.
- Trace-lhe um programa de tratamento adequado e explique-lhe os benefícios de cada um dos tratamentos que lhe sugere.
- Se quiser fazer esta actividade individualmente, coloque as questões por escrito a si próprio, responda às questões, trace o seu programa de tratamentos. Entregue, agora, o resultado final ao docente/monitor para correcção.

(LER, FALAR, OUVIR E ESCREVER)

3. Tem 30 minutos para fazer esta actividade.

- Entre na página da empresa Nívea

<http://www.nivea.pt/home>



- Selecciona a secção “Produtos” e observe as várias ofertas.
- Faça perguntas à (ao) colega do lado sobre o seu tipo de pele e sobre as suas necessidades de tratamento.
- Trace-lhe um programa de tratamento adequado e explique-lhe os benefícios de cada um dos tratamentos que lhe sugere.
- Se quiser fazer esta actividade individualmente, coloque as questões por escrito a si próprio, responda às questões, trace o seu programa de tratamentos. Entregue, agora, o resultado final ao docente/monitor para ele corrigir.

(LER, FALAR, OUVIR E ESCREVER)

4. Reveja os **verbos ser e estar**. Faça alguns exercícios de conjugação verbal a partir do endereço:

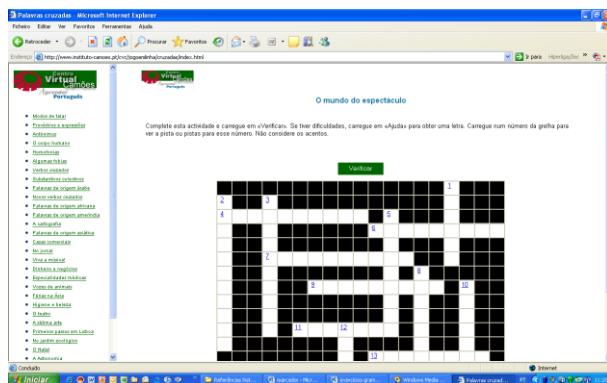
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/gramaticando/03/verbosderestar.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Jogue um jogo de palavras cruzadas sobre higiene e beleza:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

Aula nº 5

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com alimentação e saúde.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

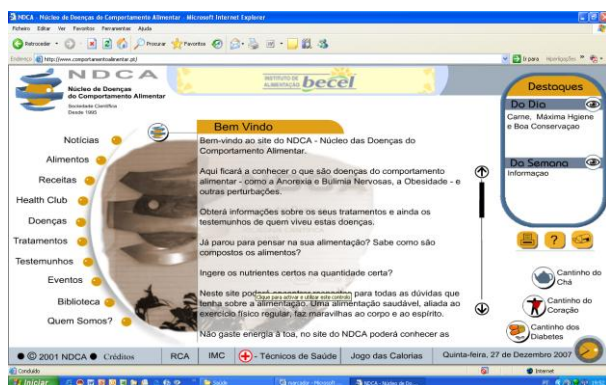
Treinar a **conjugação de verbos com preposições**.

Pratique vocabulário sobre especialidades médicas e sobre alimentação saudável.

1. Tem 30 minutos para executar esta tarefa.

- Entre na página seguinte:

<http://www.comportamentoalimentar.pt/>



- Nesta página faça uma pesquisa sobre uma doença, à sua escolha, do foro alimentar.

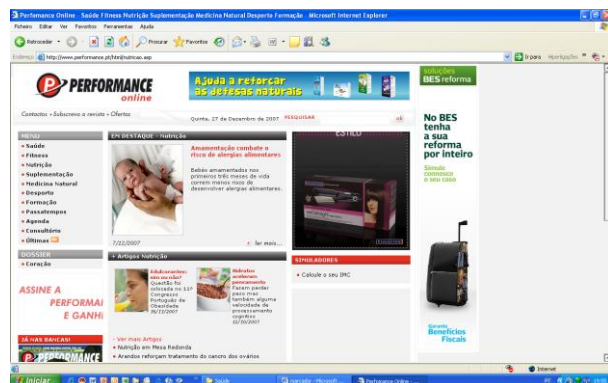
- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre o tema que leu.

(LER, FALAR E OUVIR)

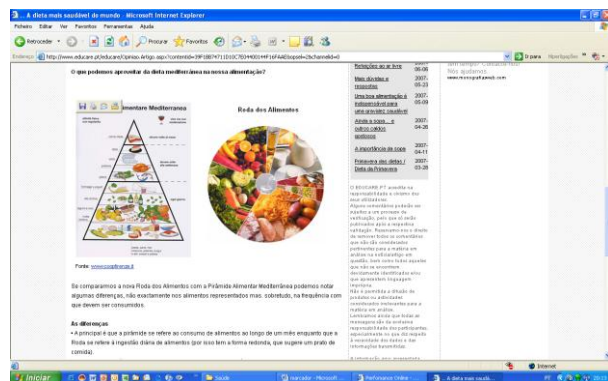
2. Dispõe de 40 minutos para realizar esta actividade. Organize bem o seu tempo!

- Faça uma breve navegação de reconhecimento pelas seguintes páginas.
- Escolha uma delas e nela um artigo a seu gosto.
- Leia o artigo e faça um resumo escrito do mesmo.
- Entregue o resumo escrito ao docente/monitor para correcção.

<http://www.performance.pt/html/nutricao.asp>



<http://www.educare.pt/educare/Opinioao.Artigo.aspx?contentid=39F1BB74711D10C7E04400144F16FAAE&opsel=2&channelid=0>



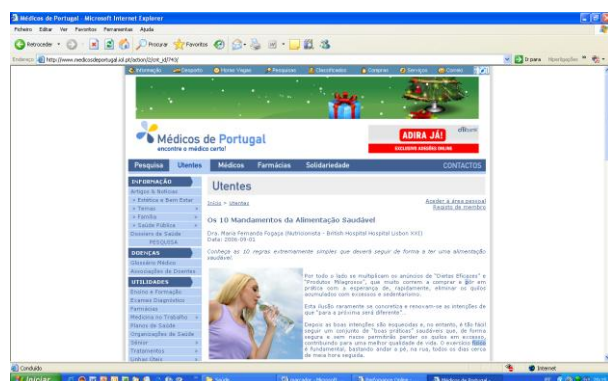
<http://www.apn.org.pt/apn/index.php?option=news&task=viewarticle&sid=577>



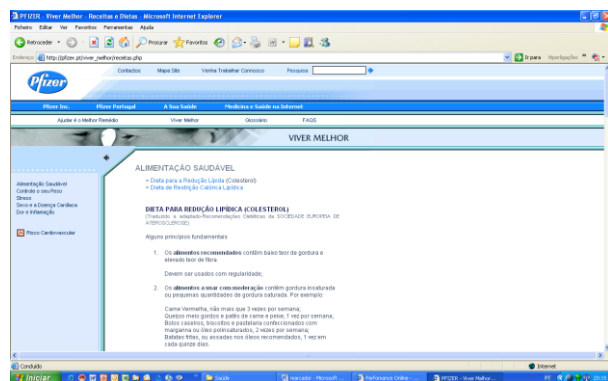
http://www.centrovegetariano.org/index.php?cat_id=7



http://www.medicosdeportugal.iol.pt/action/2/cnt_id/743/



http://pfizer.pt/viver_melhor/receitas.php



<http://www.min-saude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/alimentacao/DGS+ANA.htm>



http://www.rituais.net/OPROGRAMARITUAIS/ObjectivodoPrograma/tabid/67/Default.aspx?gclid=CMLX_sCm4Y8CFQ9jQgodSmZ_EA



(LER E ESCREVER)

3. Tem 30 minutos para levar a cabo esta tarefa.

- Entre no seguinte endereço:

<http://www.gastronomias.com/vinhos-medicinais/>

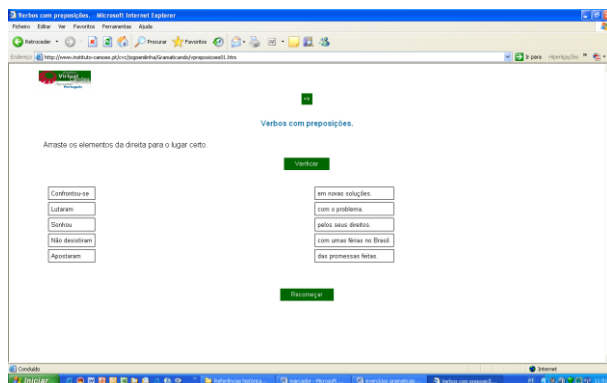


- Leia os artigos aí disponíveis sobre as propriedades terapêuticas de alguns vinhos.
- Sob orientação do docente/monitor, converse com os colegas da turma sobre o que aprendeu em relação às propriedades terapêuticas de alguns vinhos.

(LER, FALAR E OUVIR)

4. Trabalhe a conjugação de verbos com preposições:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/Gramaticando/vpreposicoes01.htm>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Tem 30 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Entre no endereço seguinte:

http://www.youtube.com/watch?v=uKnMDqTr_mk



- Visione o vídeo aí disponível.

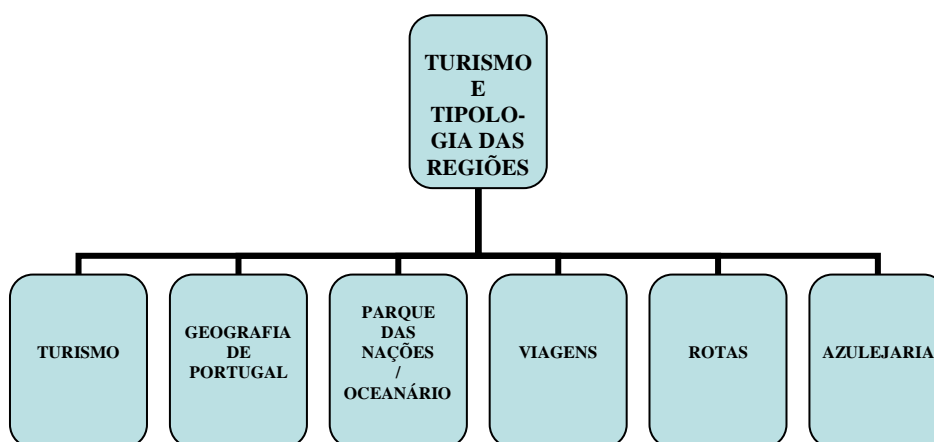
- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre a qualidade do vídeo e sobre o seu conteúdo.

(OUVIR E FALAR)

6. Faça um teste sobre os seus conhecimentos em relação a formas de queimar calorias:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/12/index.html>

TURISMO E TIPOLOGIA DAS REGIÕES



OBJECTIVOS GERAIS:

Familiarizar-se com expressões linguísticas relacionadas com o turismo, a geografia, viagens, rotas turísticas e aspectos culturais do povo português.

Desenvolver competências comunicacionais em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua.

TURISMO

Aula nº 1

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o turismo em Portugal.

Observar mapas de Portugal.

Conhecer a cidade do Porto e a cidade de Lisboa.

Conhecer regiões turísticas portuguesas.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **uso do modo condicional**.

Reflectir sobre **a sintaxe dos clíticos**.

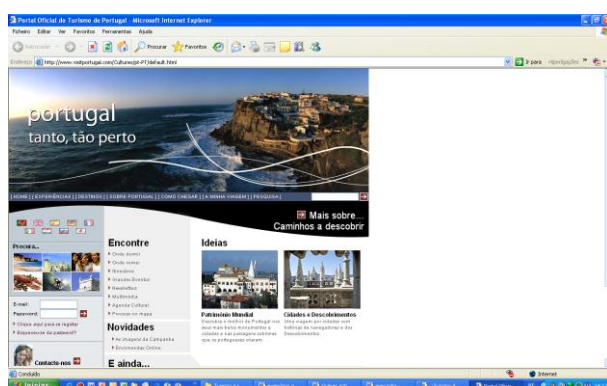
1. Tem 30 minutos para realizar a actividade que se segue.

- Entre na página que lhe propomos a seguir:

<http://www.iturismo.pt/>



- Na secção “Informação ao Turista”, em cima, à esquerda, escolha “Visitportugal.com”



- Nesta página seleccione uma informação e leia-a. Tome nota dos tópicos principais da notícia que leu.

- Sob orientação do docente/monitor, partilhe oralmente com os colegas da turma as informações que recolheu.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 30 minutos para levar a cabo a tarefa seguinte.

- Entre no endereço que lhe propomos: <http://www.tow.pt/>

Este sítio, da empresa TOW, organizou a informação em 5 grandes temas: **Turismo Histórico, Turismo Natureza, Turismo Lazer, Turismo Religioso e Turismo Gastronómico.**

Cada um destes separadores permite um enlace para viagens mais específicas, por exemplo, “rotas gastronómicas”, etc. Dos sítios disponíveis na rede sobre a temática do turismo em Portugal, este é um dos mais interessantes para organizar uma viagem ou um passeio turístico.



- Sob orientação do docente/monitor:

- primeiro, a turma deve organizar-se em cinco grupos (pode ser um trabalho de pares);
- em seguida, a cada um dos grupos deve ser atribuído um dos cinco temas disponíveis, de modo a não haver repetição;
- depois, cada grupo lê sobre o tema que lhe foi distribuído e toma notas sobre as ideias principais;
- por fim, cada grupo expõe, oralmente, para o resto da turma o resultado da sua pesquisa.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

3. Visite a cidade do Porto. Entre no endereço que se segue e visiona o vídeo “No Porto” aí disponível:

<http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?typrog=21516&idpod=7360&formato=wmv&pag=recentes&escolha=>



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Dispõe de 15 minutos para observar mapas de Portugal. Entre nos seguintes endereços e observe mapas de Portugal.

http://www.lib.utexas.edu/maps/cia07/portugal_sm_2007.gif

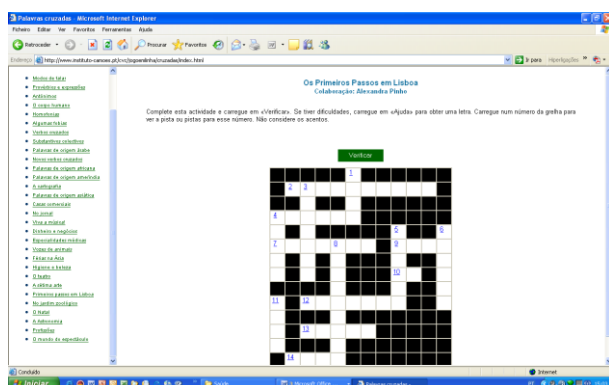
http://www.lib.utexas.edu/maps/europe/portugal_pol_1982.pdf

http://www.lib.utexas.edu/maps/europe/portugal_rel_1982.pdf

(CONHECER AS PRINCIPAIS LOCALIDADES PORTUGUESAS)

5. Se sobrar tempo, divirta-se com um jogo de palavras cruzadas sobre “Os Primeiros Passos em Lisboa”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(CONHECER A CIDADE DE LISBOA)

Aula nº 2

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o turismo em Portugal.

Conhecer o mundo rural português.

Conhecer os espaços urbanos mais importantes de Portugal.

Conhecer museus de Lisboa.

Conhecer capitais de todos os distritos de Portugal Continental, Madeira e Açores.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **pretérito perfeito do indicativo**.

Reflectir sobre os **pronomes pessoais objecto (pronomes clíticos)**.

1. Dispõe de 40 minutos para fazer esta actividade.

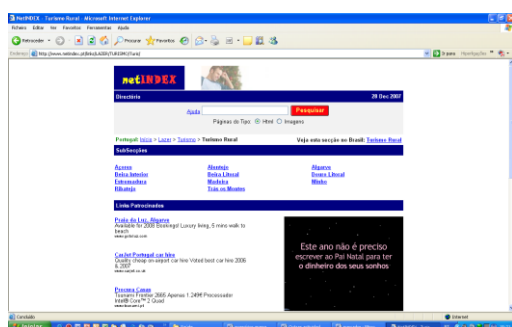
- Sob orientação do docente/monitor:

- a turma deve ser organizada em grupos, de modo a conseguir-se um número par;
- a metade dos grupos distribui-se trabalho sobre o **mundo rural português** e à outra metade distribui-se trabalho sobre os **espaços urbanos** mais importantes de Portugal;
- os grupos que trabalham sobre a **ruralidade** visitam e pesquisam (n)as seguintes páginas e, se necessário, noutras:

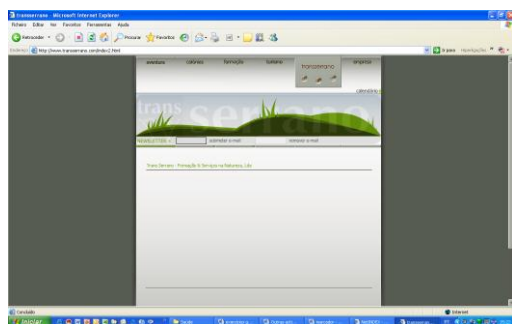
<http://www.agroportal.pt/Turismo/ter/>



www.netindex.pt/links/LAZER/TURISMO/Turis/



<http://www.serra-aventura.pt/>

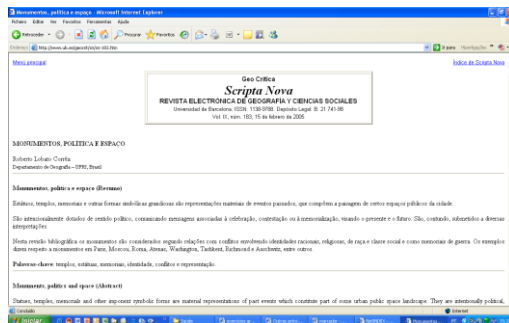


- os grupos que trabalham sobre os **espaços urbanos** portugueses visitam e pesquisam (n)as seguintes páginas e, se necessário, noutras:

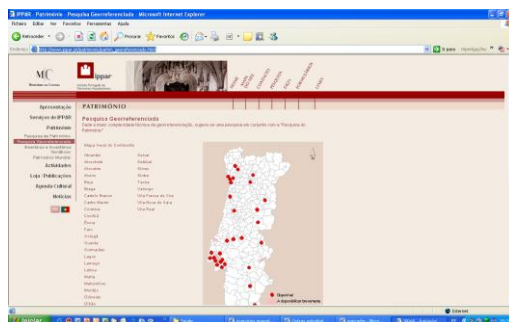
<http://www.tow.pt/roteiros/pesquisa.aspx?Dias=&IDTema=4&IDRegiao>



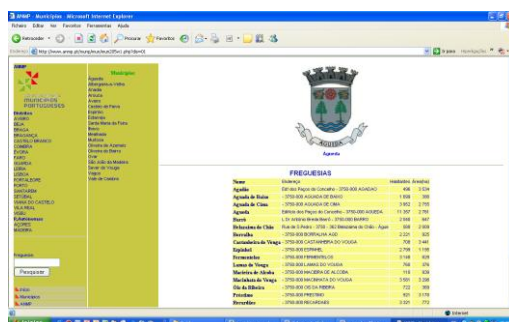
<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-183.htm>



http://www.ippar.pt/patrimonio/patrim_georeferenciado.html



<http://www.anmp.pt/munp/mun/mun205w1.php?dis=01>



- cada grupo recolhe informações sobre o tema de trabalho respectivo e toma nota, por escrito, dos tópicos principais, pedindo, se assim o entender, ajuda linguística ao docente/monitor;
- cada grupo apresenta, oralmente, ao resto da turma o trabalho realizado.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Leia o texto “O homem que quer comprar uma aldeia” e teste a sua capacidade de compreensão: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/pegtxtos/14/index.html>



(LER E COMPREENDER)

3. Visite os museus de Lisboa. Entre no endereço que se segue e visiona o vídeo “Museus de Lisboa” aí disponível:

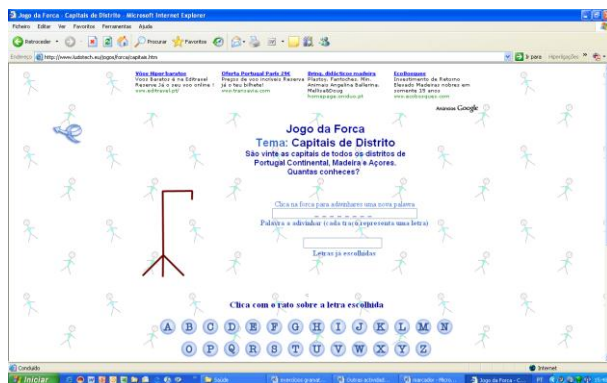
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=4123&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Divirta-se, jogando um jogo da força sobre **capitais de todos os distritos de Portugal Continental, Madeira e Açores**:

<http://www.ludotech.eu/jogos/forca/capitais.htm>



(CONHECER CAPITALS DE DISTRITOS)

Aula nº 3

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o turismo em Portugal.

Conhecer Portugal.

Conhecer as regiões turísticas de Portugal.

Falar sobre o estado do tempo.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre a **expressão de dúvida, de incerteza** através do **futuro do indicativo**.

Reflectir sobre **frases concessivas**.

1. Conheça Portugal!

Dispõe de 40 minutos para realizar esta tarefa. Faça uma gestão equilibrada do seu tempo.

- Entre na página seguinte e informe-se sobre as características gerais de Portugal:

<http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/>



- Entre no endereço que lhe propomos a seguir e faça uma breve navegação de reconhecimento sobre as regiões turísticas de Portugal:

<http://www.portugal.gov.pt/Portal/PT/Portugal/Turismo/>



- Cada aluno escolhe uma região turística de Portugal e recolhe informações sobre essa região. Deve tomar notas, por escrito, dos principais tópicos.
- Sob orientação do docente/monitor, cada aluno apresenta, oralmente, ao resto da turma o resultado da sua pesquisa.

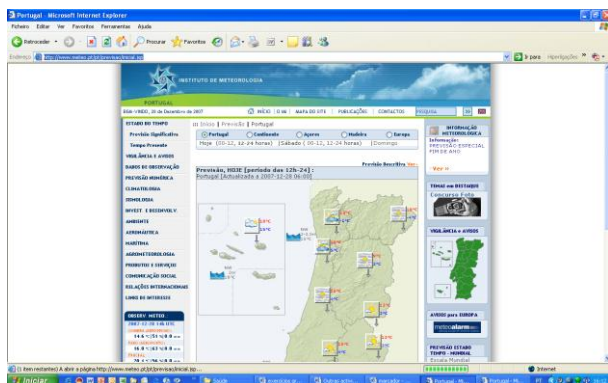
(LER, ESCRIVER, FALAR E OUVIR)

(CONHECER AS REGIÕES TURÍSTICAS DE PORTUGAL)

2. Tem 20 minutos para fazer esta actividade.

- Entre na página seguinte e informe-se sobre a previsão do estado do tempo:

<http://www.meteo.pt/pt/previsao/inicial.jsp>



- Cada aluno escolhe uma localidade e recolhe informações sobre o estado do tempo para o próprio dia.
- Sob orientação do docente/monitor, apresenta, oralmente, aos colegas as informações que recolheu.

(LER, FALAR E OUVIR SOBRE O ESTADO DO TEMPO)

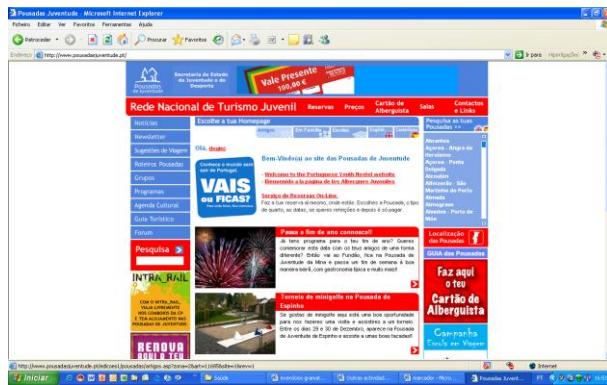
<http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?tvprog=21516&idpod=7486&formato=wmv&ag=recentes&escolha=>



<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/pegtxtos/08/index.html>



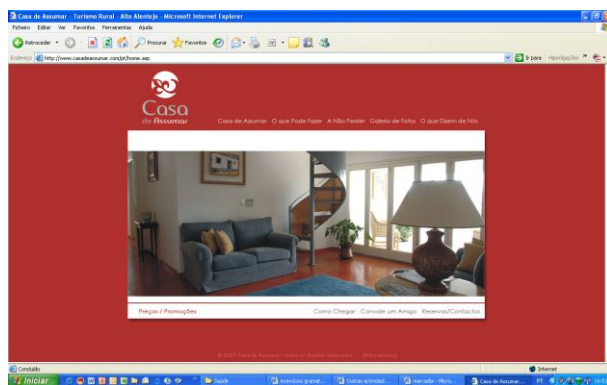
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/temas/localizacao/index.html>



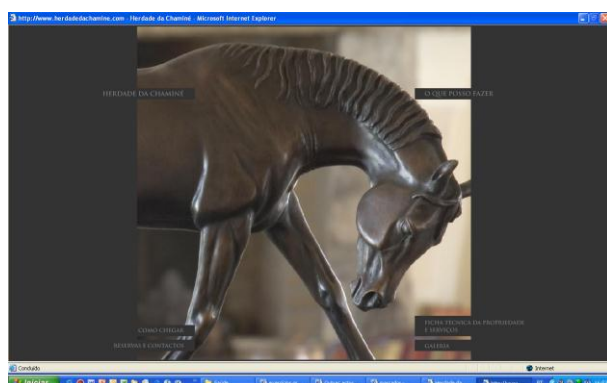
Solares de Portugal: <http://www.turihab.pt/>



<http://www.casadeassumar.com/pt/home.asp>



<http://www.herdadedachamine.com/>



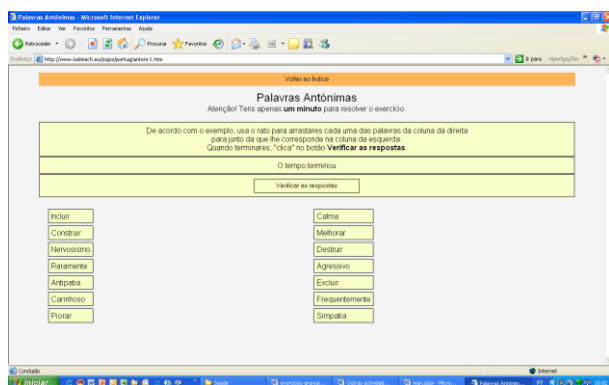
- Sob orientação do docente/monitor, converse com os colegas da turma sobre os locais para pernoitar onde gostaria de passar um fim-de-semana e explique porquê.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 5 minutos para esta tarefa.

- Entre na página indicada a seguir e faça um exercício sobre **palavras antónimas**:

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/antoni-1.htm>

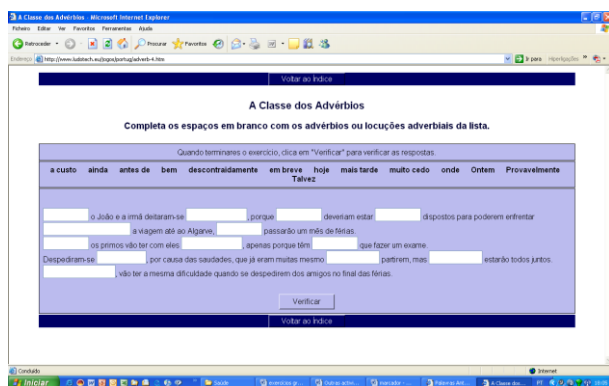


(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

3. Dispõe de 20 minutos para fazer esta actividade.

- Reflita sobre **advérbios e locuções adverbiais** da língua portuguesa:

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/adverb-4.htm>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

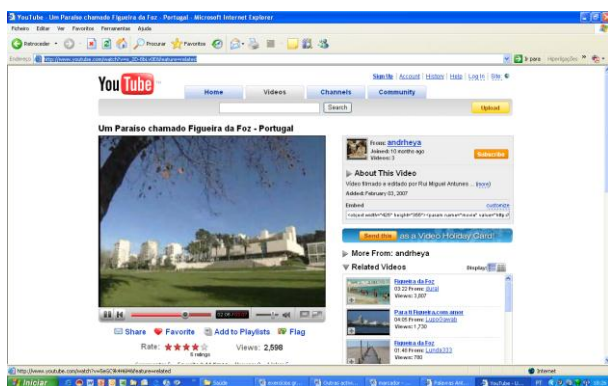
4. Tem 40 minutos para se dedicar a esta tarefa.

- Recorde uma viagem feita por si recentemente.
- Escreva um texto (no máximo 100 palavras) onde vai contar pormenores dessa viagem e onde vai falar sobre os **locais onde ficou alojado**.
- Entregue o texto ao docente/monitor para correcção.

(ESCREVER)

5. Entre nas páginas seguintes e veja dois vídeos sobre uma bela cidade portuguesa, implantada à beira-mar, Figueira da Foz:

http://www.youtube.com/watch?v=s_2D-8bLv0E&feature=related



<http://www.youtube.com/watch?v=JFpAax-idnE>

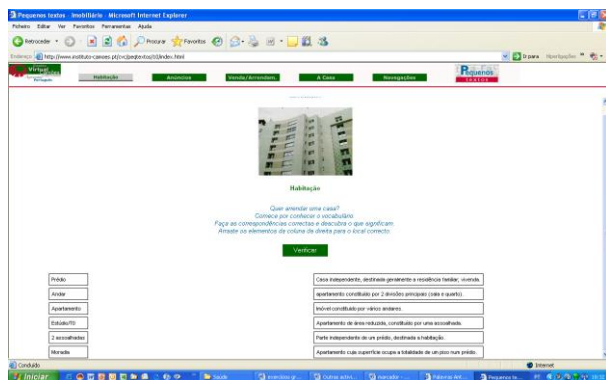


- Pesquise, agora, na rede **locais de alojamento** nesta cidade. Informe-se sobre a localização de cada local, condições e preços.
- Sob orientação do docente/monitor, apresente aos colegas da turma o resultado das suas pesquisas.

(OUVIR, LER E FALAR)

6. Quer arrendar uma casa? Comece por conhecer o vocabulário:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/10/index.html>

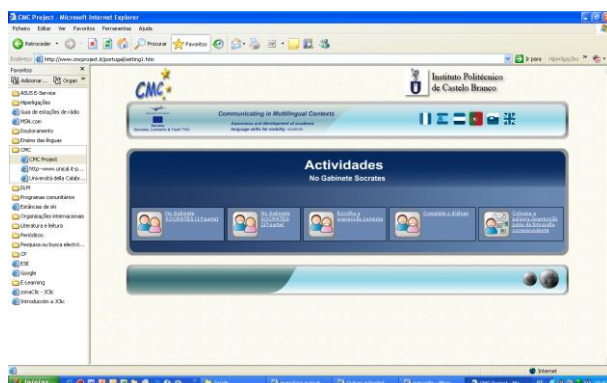


(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

7. Entre na página seguinte:

http://www.cmcproject.it/portugal/area_didattica.htm

- Nesta página seleccione “Unidade 1”, intitulada “No Campus”, e nesta a secção intitulada “No Gabinete Sócrates”:



- Faça as actividades aí propostas.

(OUVIR, LER E COMPREENDER)

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

GEOGRAFIA DE PORTUGAL

Aula nº 5 (obrigatória)

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com a geografia de Portugal.

Conhecer a geografia de Portugal.

Ler e escrever em língua portuguesa.

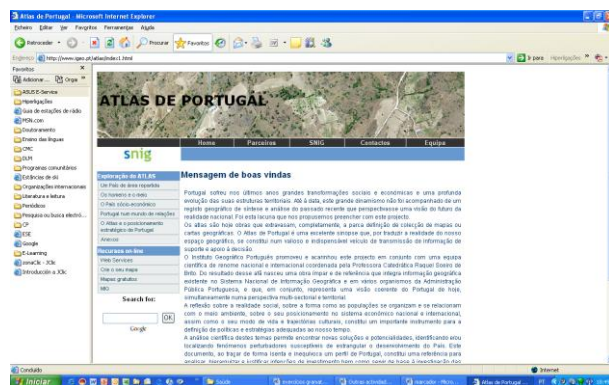
Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre os **advérbios de modo** da língua portuguesa.

1. Dispõe de 40 minutos para esta actividade.

- Entre na página indicada a seguir e faça uma navegação breve de reconhecimento:

<http://www.igeo.pt/atlas/index1.html>



- Nesta página, escolha um tema e um artigo do seu interesse e leia atentamente o artigo.

- Sob orientação do docente/monitor, apresente, oralmente, aos seus colegas da turma o resultado da sua investigação.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 40 minutos para levar a cabo esta tarefa.

- Sob orientação do docente/monitor, a turma deve organizar-se em grupos.

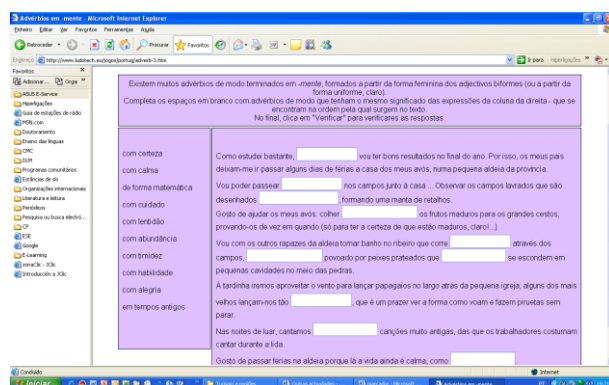
- Cada grupo deve abrir o ficheiro intitulado “Trabalhos sobre um país” (adaptado de http://recursos.malha.net/component/option,com_docman/task,doc_details/gid,234/Itemid,41/) e realizar o trabalho aí proposto.

- Após a conclusão do trabalho, cada grupo deve mostrar à turma o PowerPoint que fez.

(CONHECER A GEOGRAFIA DE PORTUGAL, LER E ESCREVER)

3. Reflita sobre os **advérbios de modo** da língua portuguesa:

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/adverb-3.htm>

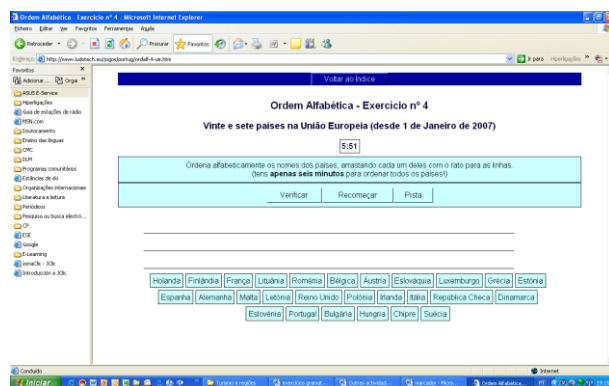


(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Tem 30 minutos para esta actividade.

- Ordene por ordem alfabética países da EU, à qual também Portugal pertence:

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/ordalf-4-ue.htm>



- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre quais desses países já conhece ou sobre quais gostava de conhecer no curto prazo e porquê.

(REFLECTIR SOBRE VOCABULÁRIO, FALAR E OUVIR)

PARQUE DAS NAÇÕES/OCEANÁRIO

Aula nº 6

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o Oceanário.

Conhecer o Parque das Nações e o Oceanário.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre **construções linguísticas para exprimir opinião e entusiasmo.**

Reflectir sobre **construções linguísticas para descrever comparativamente o passado e o presente.**

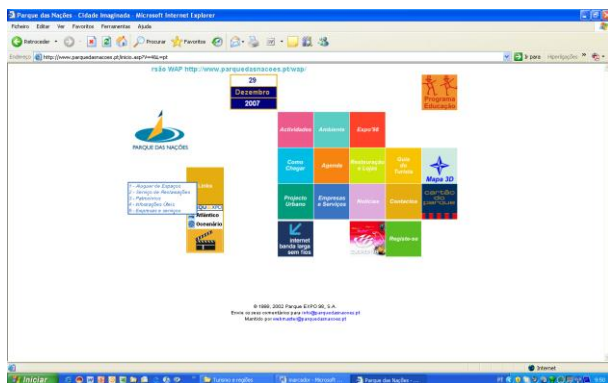
Reflectir sobre o verbo **“haver” como auxiliar.**

Praticar vocabulário sobre animais, árvores e flores.

1. Tem 40 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Conheça o **Parque das Nações**, em Lisboa. Entre na seguinte página:

<http://www.parquedasnacoes.pt/inicio.asp?V=4&L=pt>



- Visite o sítio e responda, por escrito, às seguintes questões:

1. Que meio de transporte tomaria e como chegaria ao Parque das Nações?
2. Encontrará no Parque das Nações locais para fazer refeições?
3. Se consultar o “Guia do Turista” encontrará várias propostas de visita ou atracções. O que gostaria de visitar? Porquê?
4. Quando ocorreu a Expo '98 e qual o tema da exposição?
5. Foi muito participada a Expo '98?
6. A expo '98 teve vários eventos. O que eram os “Olharapos”?

- Mostre as respostas escritas ao docente/monitor para correcção.

(LER E ESCRIVER)

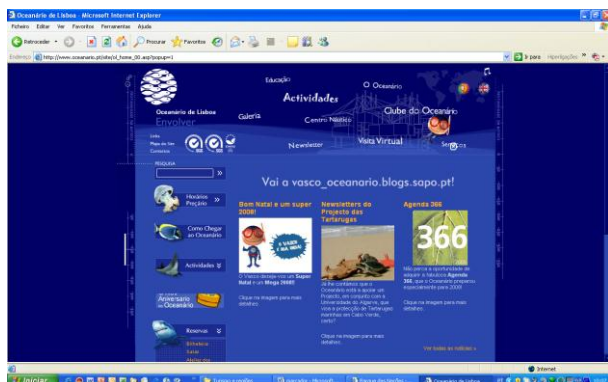
- Sob orientação do docente/monitor, converse com os colegas da turma sobre a **Expo 98**, fazendo os comentários que lhe ocorram e falando também da sua própria experiência, ou da experiência do seu país, na visita, ou participação/organização, de grandes exposições deste tipo.

(FALAR E OUVIR)

2. Tem 40 minutos para fazer esta actividade.

- Conheça o **Oceanário**, no Parque das Nações. Entre na página que se segue:

<http://www.oceanario.pt/indexFlashInicial.asp>



- Visite o sítio. Para conhecer a sua organização, clique em “Mapa do Site”.
- Faça uma “Visita Virtual” ao Oceanário. Visite o “Exterior”, o “Nível Terrestre” e o “Nível Subaquático”. Responda, agora, por escrito, às seguintes questões:
 - No “Nível Terrestre” visite o “Tanque Central”, avance para o “Atlântico Norte”, para o “Antártico”, para o “Pacífico Temperado” e para o “Índico Tropical”.
 - Dos vários tanques/aquários visitados qual lhe agradou mais? Porquê?
 - Quais as espécies que mais chamaram a sua atenção? Porquê?
 - No “Nível Subaquático” visite o “Atlântico Norte”, o “Antártico”, o “Pacífico Temperado” e o “Índico Tropical”.
 - Qual o nível que mais o fascinou? Porquê?
 - Consulte “Eventos a decorrer” no Oceanário. Qual o próximo evento? Em que consiste?
 - Volte novamente a “Mapa do Site”, entre em “Galeria” e jogue um “jogo”.
 - Que jogo(s) escolheu? Aprendeu algo de novo? Justifique.
- Mostre o seu trabalho escrito ao docente/monitor para correcção.

(LER E ESCRIVER)

- Sob orientação do docente/monitor, converse com os colegas da turma sobre o **Oceanário**, fazendo os comentários que lhe ocorram e falando também da sua própria experiência, ou da experiência do seu país, na visita, ou construção, de grandes aquários deste tipo.

(FALAR E OUVIR)

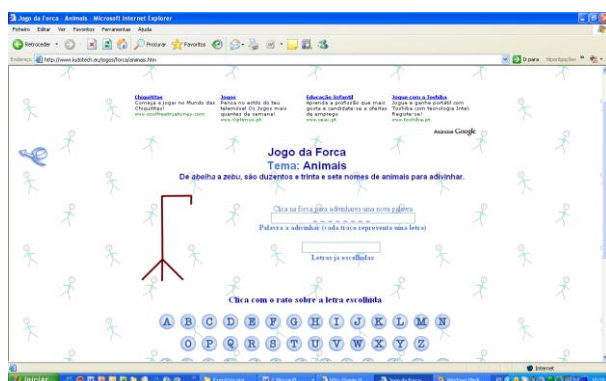
3. Entre no endereço que se segue e visiona o vídeo “Parque das Nações” aí disponível:
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=4426&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



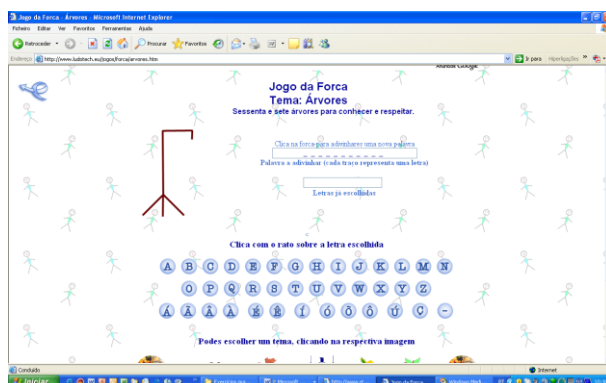
(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Jogue uns jogos da força sobre animais, árvores e flores:

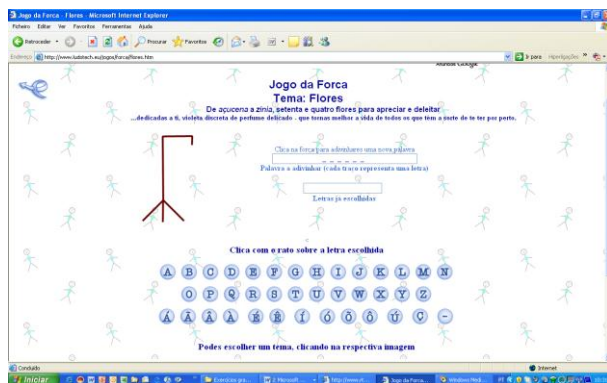
<http://www.ludotech.eu/jogos/forca/animais.htm>



<http://www.ludotech.eu/jogos/forca/arvores.htm>



<http://www.ludotech.eu/jogos/forca/flores.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

VIAGENS

Aula nº 7

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com organização de viagens, destinos turísticos e meios de transporte.

Conhecer destinos turísticos em Portugal.

Conhecer o arquipélago dos Açores.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre **os nomes colectivos** em língua portuguesa.

Reflectir sobre **formas de indeterminação do sujeito**.

Reflectir sobre **o uso e omissão do artigo definido com nomes geográficos**.

1. Tem 40 minutos para realizar esta actividade.

- Entre no endereço que lhe propomos:

<http://www.pousadasjuventude.pt/>



- Navegue no sítio das pousadas de juventude. Trabalhe sempre em língua portuguesa. Nesta página procure “Sugestões de viagens”, seleccione → “À Descoberta” e observe as propostas que lhe aparecem.
- Retroceda, seleccione → “Natureza” e observe também as propostas ao seu dispor.
- Retroceda, seleccione → “Património, Tradição e Cultura” e veja todas as opções possíveis.
- Retroceda, seleccione → “Acção e Aventura” e contemple o leque de escolhas que a página lhe propõe.
- Retroceda, seleccione → “Norte e Beiras” e observe as várias possibilidades.
- Retroceda, seleccione → “Centro” e veja as sugestões que lhe são feitas.
- Retroceda, seleccione → “Alentejo e Algarve” e veja as possibilidades à sua escolha.
- Se tiver tempo, consulte também “Roteiros Pousadas”.
- Agora, que já fez a consulta, seleccione um destino, explique a sua preferência, escolha uma forma de realizar essa viagem e um local para dormir. Tome nota, por escrito, dos dados que vai recolhendo.
- Sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre as suas opções e as razões das escolhas que fez.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 45 minutos para realizar esta tarefa.

- Entre no endereço que se segue e visiona o vídeo “Açores” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=6314&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

- Pode, também, visitar a página oficial do turismo nos Açores, para ficar a saber mais sobre este belíssimo arquipélago português:

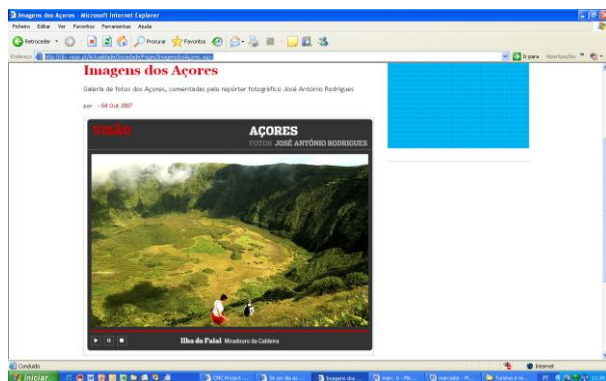
<http://www.azorestourism.com/>



(LER)

- Pode, por fim, observar e ouvir uma foto-reportagem sobre paisagens açorianas:

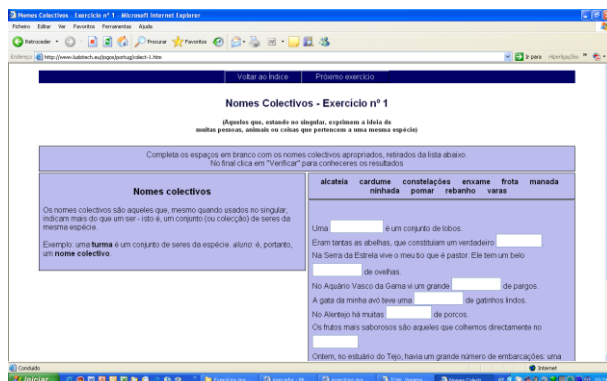
<http://clix.visao.pt/Actualidade/Sociedade/Pages/ImagensdosAcores.aspx>



(VER E OUVIR)

3. Divirta-se, fazendo jogos sobre **nomes colectivos** em língua portuguesa. Entre na página seguinte e faça todos os exercícios aí propostos:

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/colect-1.htm>



4. Tem 40 minutos para levar a cabo esta proposta de actividade.

- Este é o endereço do enlace da página do IPJ para a rubrica “Turismo e Tempos Livres”. Entre nesta página:

<http://juventude.gov.pt/Portal/Lazer/TurismoTemposLivres/>



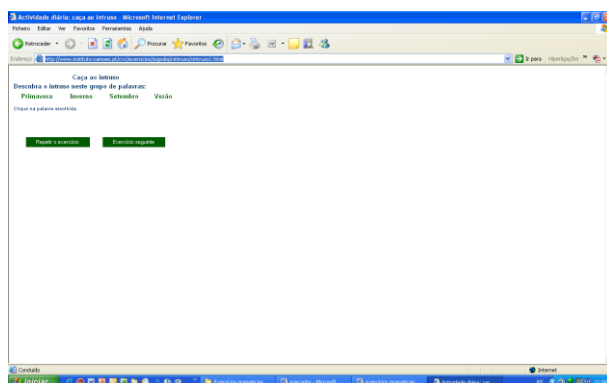
- Nesta página, clique no enlace para a rubrica “Roteiros turísticos” e veja as várias possibilidades ao seu dispor, nas várias regiões do país.

- Escolha um roteiro turístico de cada uma das categorias (“À Descoberta”, “Na Natureza”, “Sol e Praia”, “Alentejo e Algarve” e “Norte e Beiras”) e trace um programa completo, por escrito, para as suas férias de Verão em Portugal.

- Mostre ao docente/monitor para correcção.

(LER E ESCRIVER)

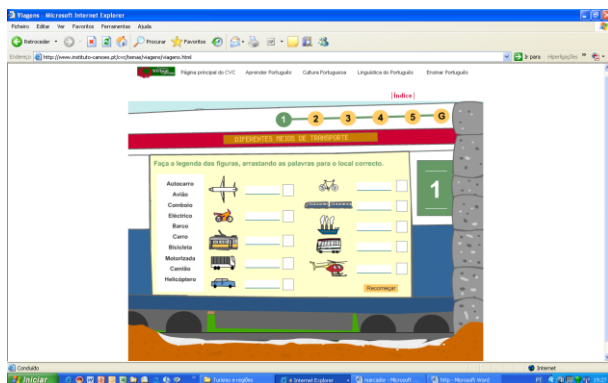
- Se lhe sobrar tempo, jogue um jogo de “Caça ao Intruso”: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/cintruso/cintruso1.html>



5. Vai viajar? Que meio de transporte vai utilizar?

- Entre na página seguinte e realize todos os exercícios aí propostos.

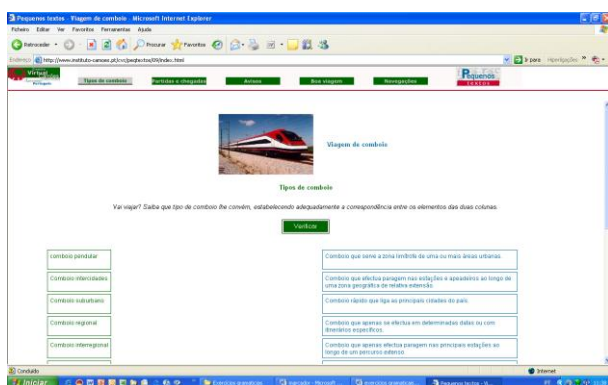
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/temas/viagens/viagens.html>



(REFLECTIR SOBRE VOCABULÁRIO)

6. Vai viajar? Escolha o tipo de comboio que lhe convém:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/09/index.html>



(REFLECTIR SOBRE VOCABULÁRIO)

ROTAS GASTRONÓMICAS

Aula nº 8

Objectivos:

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com organização de viagens subordinadas ao tema “Rotas Gastronómicas”.

Conhecer destinos turísticos em Portugal.

Conhecer a Madeira.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre **formas de construção da concordância em frases negativas**.

Reflectir sobre **a expressão de modalidade com o verbo “dever”**.

Reflectir sobre a expressão de tempo passado próximo: o **pretérito perfeito composto**.

1. Dispõe de 40 minutos para fazer esta actividade.

- Entre no endereço que lhe indicamos e faça uma navegação breve (no máximo de 5 minutos) de reconhecimento do sítio:

<http://www.tow.pt/roteiros/pesquisa.aspx?Dias=&IDTema=10&IDRegiao>



- Sob orientação do docente/monitor, deve ser atribuída uma das doze “Rotas Gastronómicas” a cada aluno (ou a cada par de alunos), de modo a não haver repetições.
- Cada aluno, ou cada par de alunos, lê mais informações sobre a rota gastronómica que lhe foi atribuída e, se necessário, faz mais pesquisa na rede sobre a região que a rota integra.
- Sob orientação do docente/monitor, cada aluno, ou cada par de alunos, apresenta, oralmente, à turma a sua rota, referindo, a área temática e o título, a região e informações sobre a região, o número de dias, de noites, de almoços e de jantares, o preço, a descrição da rota e os locais a visitar.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 40 minutos para realizar estas tarefas.

- Entre no endereço que se segue e fique a conhecer um pouco mais sobre a Madeira, que é também uma rota vinícola muito interessante:

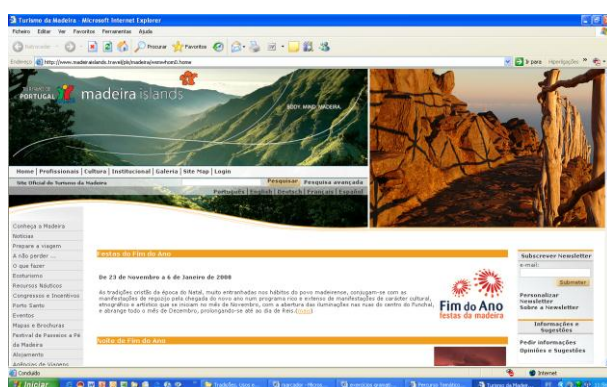
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=6057&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

- Pode, também, visitar a página oficial do turismo na Madeira:

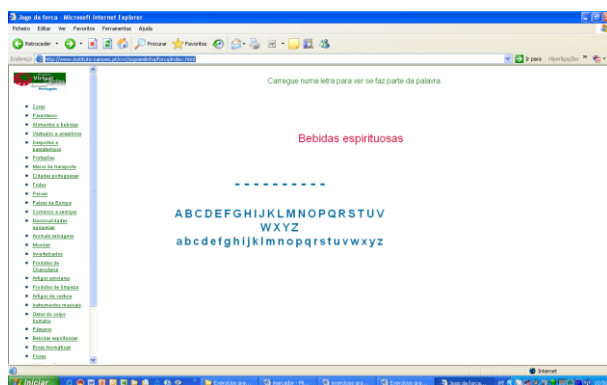
<http://www.madeiraislands.travel/pls/madeira/wsmwhom0.home>



(LER)

- Divirta-se, jogando um jogo da forca sobre “Bebidas Espirituosas”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>

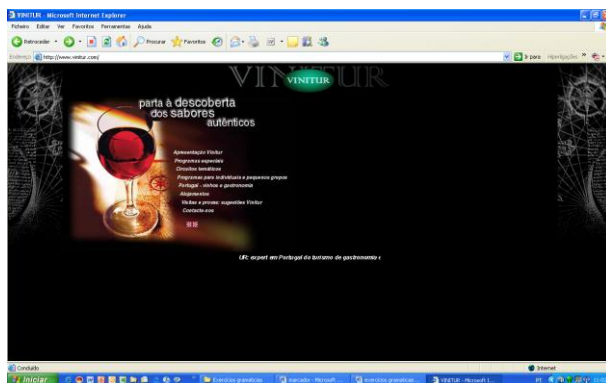


(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

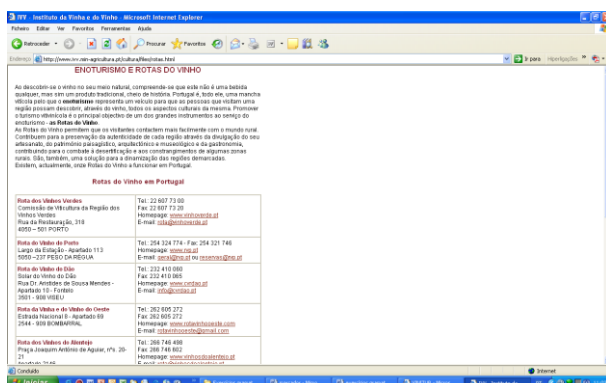
3. Dispõe de 30 minutos para esta actividade.

Entre nos endereços que lhe propomos a seguir e faça uma navegação breve de reconhecimento.

<http://www.vinitur.com/>



<http://www.ivv.min-agricultura.pt/cultura/files/rotas.html>



- Escreva um texto breve (no máximo 150 palavras) onde vai referir o que de mais relevante aprendeu ao longo da navegação que fez.
- Entregue o texto ao docente/monitor para correcção.

(LER E ESCREVER)

4. Reflita sobre a **conjugação verbal** em língua portuguesa. Entre no endereço seguinte e faça todos os exercícios aí propostos: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/gramaticando/04/conjugacaoverbal.html>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

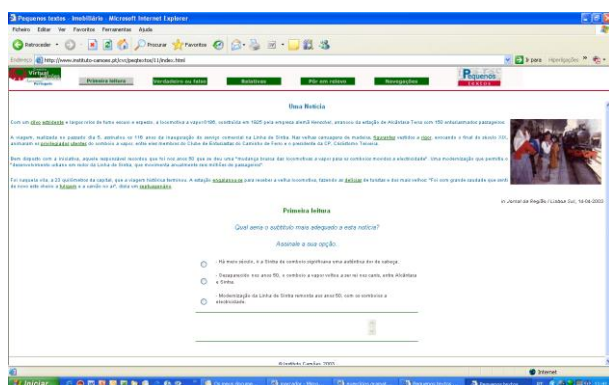
- Após a escolha, cada aluno deve ler o conteúdo da sua secção e tomar notas escritas dos tópicos informativos mais importantes.

- Quando todos terminarem, sob orientação do docente/monitor, cada aluno apresenta, oralmente, o resultado da sua pesquisa aos colegas da turma.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Leia e explore o texto “Uma notícia” e realize as cinco actividades aí propostas:

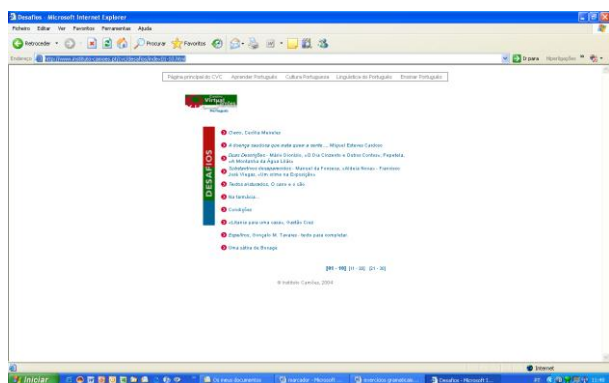
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/11/index.html>



(LER, CONHECER A CULTURA PORTUGUESA E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Entre no endereço seguinte e relaxe com actividades simples de escrita:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/index01-10.html>

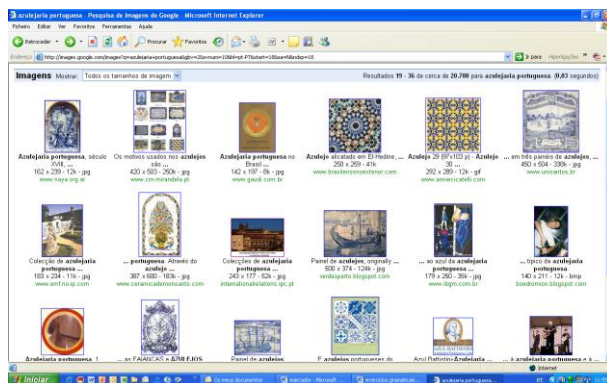


(LER E ESCREVER)

4. Tem 30 minutos para esta actividade.

- Entre no endereço que lhe propomos e faça uma navegação breve de reconhecimento:

<http://images.google.com/images?hl=pt-PT&q=azulejaria+portuguesa&btnG=Procurar+imagens&gbv=2>

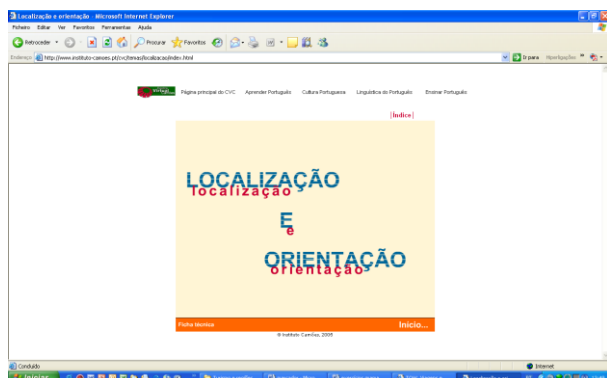


- Escolha um azulejo, observe-o e leia as informações disponíveis sobre esse azulejo.
- Sob orientação do docente/monitor, faça, agora, a descrição oral do azulejo que escolheu e explique as razões da sua escolha.

(CONHECER A AZULEJARIA PORTUGUESA E FALAR)

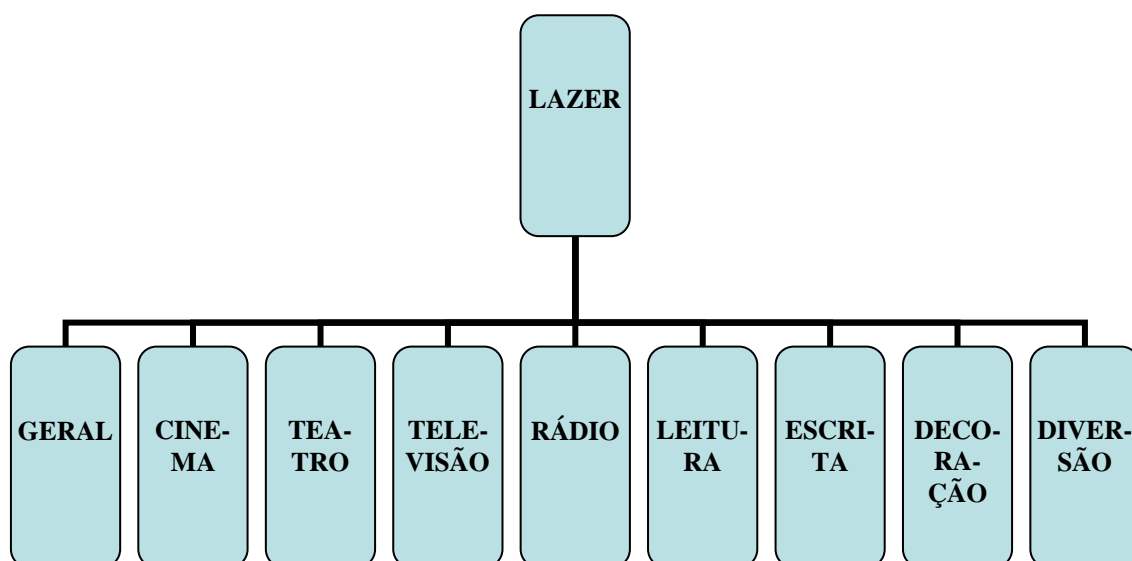
5. Divirta-se, jogando jogos de “Localização e Orientação”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/temas/localizacao/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ACTIVIDADES DE LAZER



OBJECTIVOS GERAIS:

Familiarizar-se com temas de cultura portuguesa: cinema, teatro, Televisão, Rádio, leitura, escrita.

Conhecer vocabulário relativo a actividades de lazer.

Reflectir sobre as actividades de lazer em Portugal.

Desenvolver competências comunicacionais em língua portuguesa.

GERAL

Aula nº 1

Objectivos:

Familiarizar-se com vocabulário relativo a actividades de lazer.

Conhecer cafés literários portugueses.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

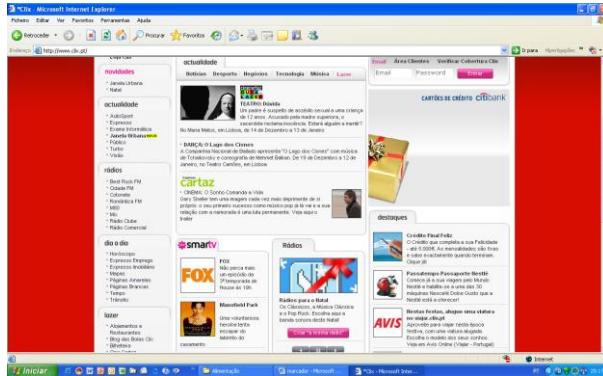
Reflectir sobre **formas de fazer o pedido de uma refeição** num café ou num restaurante.

● Guias do lazer

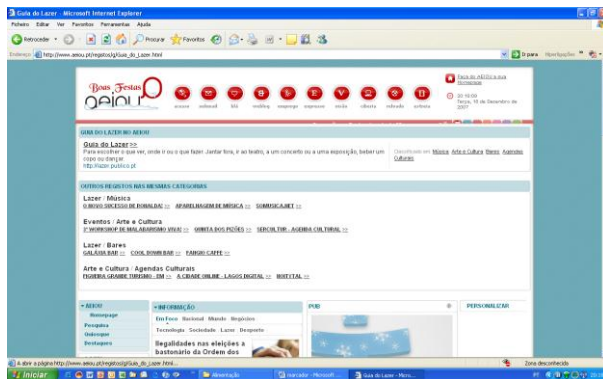
1. Tem 30 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Consulte um dos guias de lazer que lhe propomos (veja endereços em baixo),
selecione ou um acontecimento, um espectáculo, um concerto, uma peça de teatro ou
um filme à sua escolha.

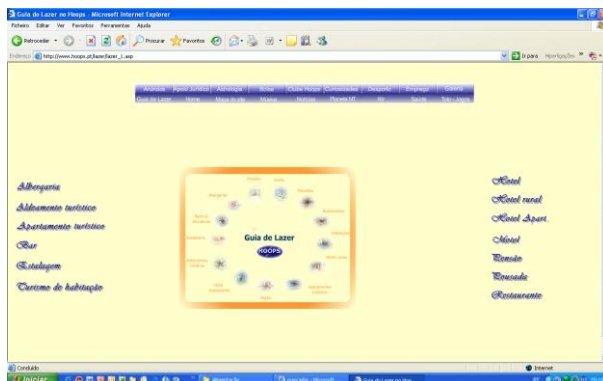
<http://lazer.publico.clix.pt/>



http://www.aeiou.pt/registos/g/Guia_do_Lazer.html



http://www.hoops.pt/lazer/lazer_1.asp



- Sob orientação do docente/monitor, escreva um pequeno texto onde vai referir que
actividade de lazer escolheu, quando e onde vai decorrer essa actividade, porque é que a
escolheu e quem gostaria de levar consigo como acompanhante.

Entregue o texto ao docente/monitor para correcção.

(LER E ESCREVER)

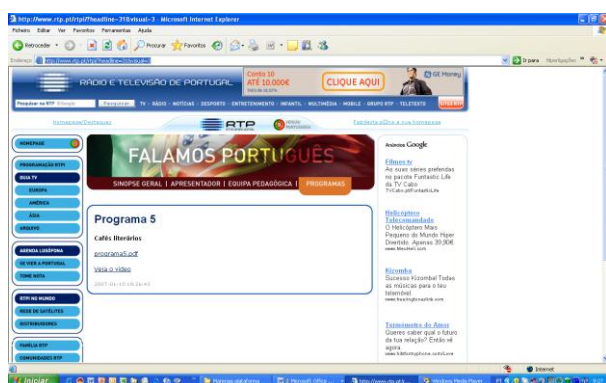
2. Tem 20 minutos para este exercício.

- Sob orientação do docente/monitor, converse com os restantes alunos da turma sobre a forma como costuma ocupar os seus tempos livres.

(FALAR E OUVIR)

3. Entre no seguinte endereço e visiona o vídeo “Cafés Literários” aí disponível. Dê uma volta pelos “Cafés Literários” mais famosos de Portugal:

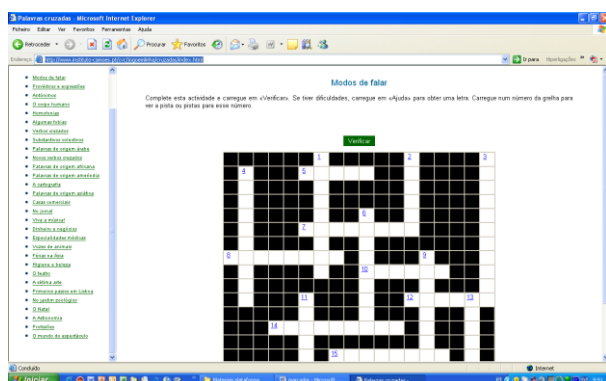
http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=3854&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=



(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Conversar com os amigos é também uma excelente forma de ocupar os nossos tempos livres. Divirta-se, então, não a falar com os amigos mas com um jogo de palavras cruzadas sobre “Modos de Falar”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

CINEMA

Aula nº 2

Objectivos:

Conhecer factos relativos ao cinema português.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

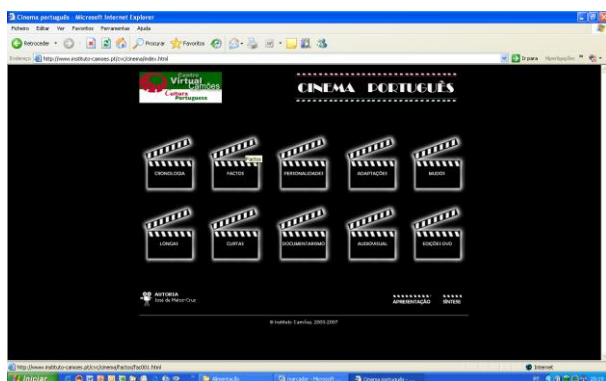
Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Dispõe de 40 minutos para esta actividade.

Conheça dados, factos, cronologias, personalidades e títulos do **cinema português** desde a sua origem até à actualidade. Na página do Instituto Camões que se segue encontra múltiplos enlaces sobre cinema português.

- Pode fazer a pesquisa como entender, ou pode seguir um percurso mais rápido, clicando em “Síntese”, no canto inferior direito da página, e depois em “Seguinte” até terminar.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/cinema/index.html>



- Sob orientação do docente/monitor, selecione um dos aspectos relativos ao cinema português sobre os quais leu e fale sobre ele com os seus colegas da turma.

(LER, CONHECER O CINEMA PORTUGUÊS, FALAR E OUVIR)

2. Tem 30 minutos para esta tarefa.

- Visite a página que se segue, toda ela sobre cinema português:

<http://www.amordeperdicao.pt/>



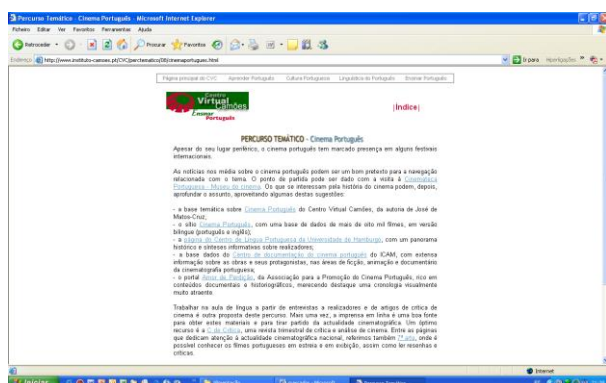
- Escolha um dos aspectos relativos ao cinema português sobre os quais leu e escreva um breve texto (no máximo 100 palavras) sobre ele. Entregue ao docente/monitor o texto para correcção.

(LER, CONHECER O CINEMA PORTUGUÊS E ESCREVER)

3. Dispõe de 30 minutos para esta actividade.

- Entre no endereço que lhe propomos:

<http://www.instituto-camoes.pt/CVC/perctematico/08/cinemaportugues.html>



- Navegue por esta página, seleccionando os percursos que a página lhe propõe, e leia sobre o cinema português.

(LER E CONHECER O CINEMA PORTUGUÊS)

4. Este é o site do Instituto do Cinema, Audiovisual e Multimédia (ICAM)

<http://www.icam.pt/>



- Entre no site, seleccione “Notícias” e nesta secção escolha uma notícia para ler.
 - Faça, em seguida, uma pesquisa na rede sobre o filme referido na notícia que leu.
 - Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente à turma o conteúdo da notícia que leu e o que descobriu durante a pesquisa.
- (LER, FALAR E OUVIR)**

Aula nº 3

Objectivos:

Conhecer factos relativos ao cinema português.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Tem 40 minutos para esta tarefa.

- Este sítio é sobre notícias e crítica cinematográficas:

<http://cinema.ptgate.pt/>



- Entre no sítio e seleccione uma notícia para ler.

- (LER E ESCREVER)**

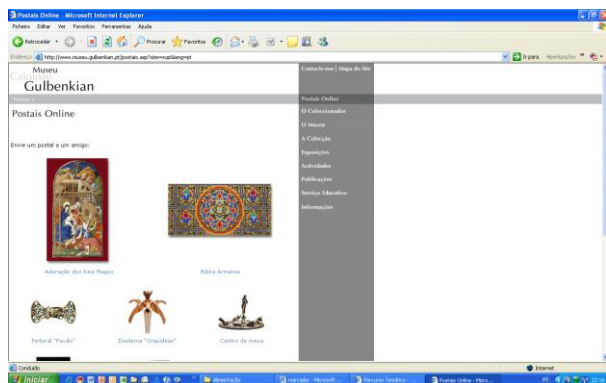
- Navegue nas duas páginas seguintes e informe-se sobre as novas estreias cinematográficas da temporada:

[illegible]

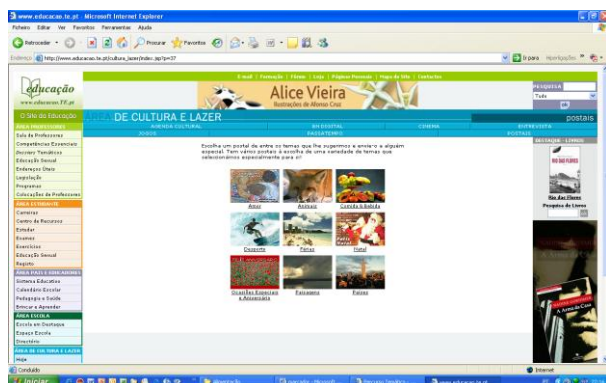
- (LER, FALAR E OUVIR)**

- Selecione os que quiser, escreva em português e envie aos colegas da turma. Se necessário peça ajuda ao docente/monitor para correções linguísticas.

186



Texto Editora: http://www.educacao.te.pt/cultura_lazer/index.jsp?p=37



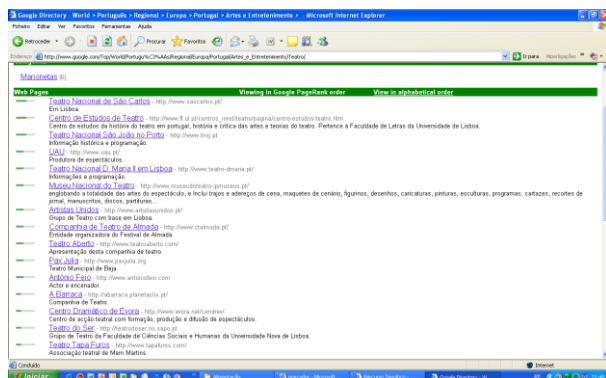
<http://www.rotavinhospsetubal.com/postais.htm>



(ESCREVER)

4. Jogue às palavras cruzadas sobre “A Sétima Arte”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



- Escolha uma peça de teatro que gostaria de ver e reúna informações sobre ela.
- Sob orientação do docente/monitor exponha à turma as suas descobertas.

(LER, FALAR E OUVIR)

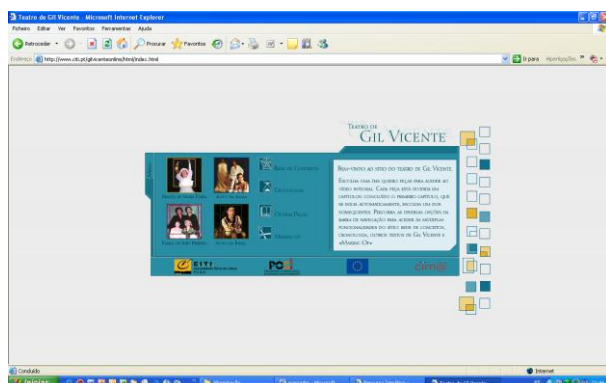
2. Tem 25 minutos para este exercício.

- Escreva, agora, sobre a sua última experiência no teatro. Quando foi? Onde? Assistiu a uma peça ou participou nela? Se quiser pode fazer um resumo da peça.
- Entregue o texto ao docente/monitor para correção.

(ESCREVER)

3. Dispõe de 45 minutos para esta actividade.

- Propomos-lhe, agora, que veja uma peça do mais importante dramaturgo português (Gil Vicente) ou que se informe sobre a vida e obra desta personalidade da cultura portuguesa: <http://www.citi.pt/gilvicenteonline/index.html>

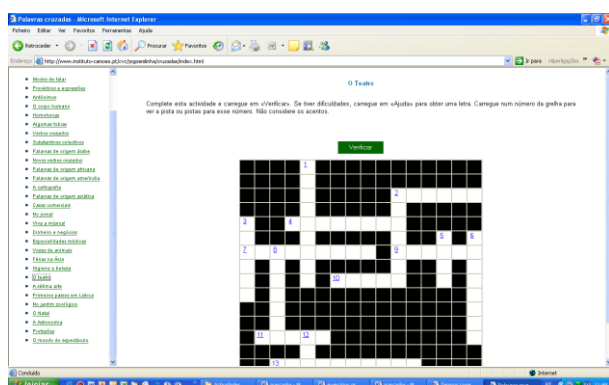


- Sob orientação do docente/monitor, converse com os alunos da turma sobre a peça e sobre o dramaturgo.

(OUVIR, COMPREENDER E FALAR)

4. Jogue às palavras cruzadas sobre “O Teatro”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

TELEVISÃO

Aula nº 5

Objectivos:

Conhecer factos relativos à televisão portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Tem 40 minutos para esta actividade.

- Visite as páginas indicadas para ficar a conhecer os canais da televisão pública portuguesa e as estações de rádio nacionais: <http://programas.rtp.pt/EPG/tv/>



e <http://multimedia.rtp.pt/index.php?aud=1>



- Informe-se sobre os canais da televisão pública portuguesa, sobre as grelhas de programação que apresentam e sobre o tempo de emissão.
- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas de turma sobre a vossa opinião em relação à televisão pública portuguesa e comparem com a televisão pública dos vossos respectivos países, nomeadamente, em relação:
 - ao número de canais públicos;
 - às grelhas de programação (se têm programas idênticos ou não)
 - e ao tempo de emissão dos canais.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 35 minutos para esta tarefa.

- Entre na página de um dos canais da RTP (<http://programas.rtp.pt/EPG/tv/>),



selecione um canal (veja, por exemplo, uma das páginas seguintes:

<http://multimedia.rtp.pt/index.php?aud=1>



ou <http://multimedia.rtp.pt/> ou <http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php>?=)

e, neste, escolha um programa que esteja disponível online. Visione o programa.

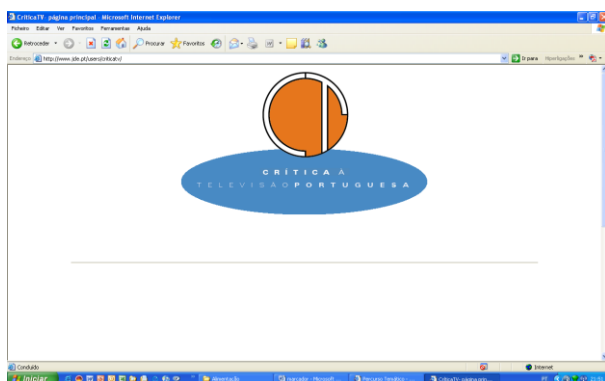
- Escreva (no máximo 100 palavras) sobre o programa que visionou (tipo de programa, duração, tema, público-alvo, impressões sobre o mesmo, etc.). Entregue o texto ao docente/monitor para correcção.

(OUVIR E ESCREVER)

- Tem 30 minutos para a seguinte actividade.

Sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre o programa que viu.

3. Se já conhece a televisão portuguesa e tem opinião própria sobre este serviço ou sobre um canal ou, ainda, sobre um programa, escreva a(s) sua(s) crítica(s) sobre qualquer aspecto relacionado com a Televisão Portuguesa e envie directamente por e-mail: <http://www.jcle.pt/users/criticatv/>.

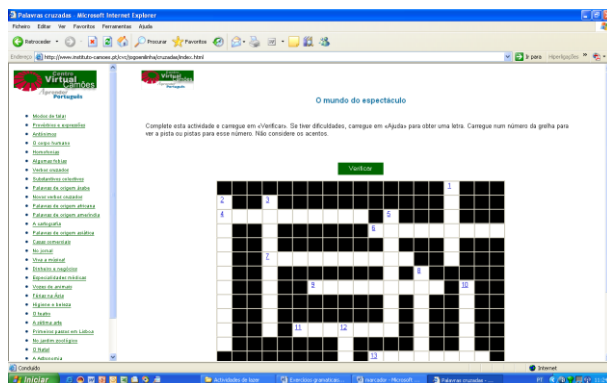


- Mostre ao docente/monitor o texto escrito e peça-lhe ajuda em relação aos aspectos linguísticos em que tem mais dificuldade.

(ESCREVER)

4. Jogue às palavras cruzadas sobre “O Mundo do Espectáculo”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Aula nº 6

Objectivos:

Conhecer factos relativos à Televisão portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Tem 40 minutos para esta actividade.

- Visite as páginas dos canais privados da Televisão portuguesa (SIC:

<http://sic.sapo.pt/online/homepage>



e TVI: <http://www.tvi.iol.pt/home.html#>).



- Navegue nessas páginas e veja os vídeos que lhe interessarem.
- Sob orientação do docente/monitor, fale com os colegas da turma sobre o vídeo que visionou.

(OUVIR E FALAR)

2. Dispõe de 40 minutos para esta tarefa.

- Sob orientação do docente/monitor, a turma deve organizar-se em pares. A partir dos mesmos endereços da actividade anterior, cada par faz um estudo comparativo da grelha de programação destes dois canais privados e da grelha de programação dos canais públicos, que foram analisados na aula anterior.
- Quando terminar, cada par apresentará oralmente as diferenças que encontrou.

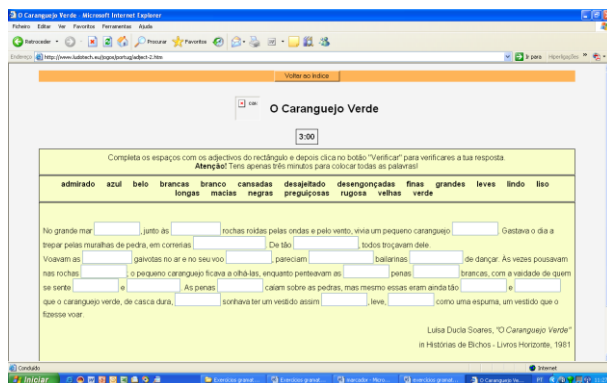
(LER, FALAR E OUVIR)

3. Tem 35 minutos para este trabalho de grupo: o “canal ideal”.

- Forme um grupo. Procurem na Internet as grelhas de programação dos canais públicos e dos canais privados. Consultem as grelhas. Construam agora vocês numa tabela a grelha de programação do canal ideal.
- Sob orientação do docente/monitor, apresente oralmente o resultado do trabalho à turma.

(LER, FALAR E OUVIR)

4. Entre na página seguinte e faça o exercício que aí encontra sobre alargamento vocabular (adjectivos): <http://www.ludotech.eu/jogos/portug/adjec-2.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

RÁDIO

Aula nº 7

Objectivos:

Conhecer programas portugueses de Rádio.

Ouvir e compreender programas de Rádio em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo e com tempos livres.

1. Tem 40 minutos para esta tarefa.

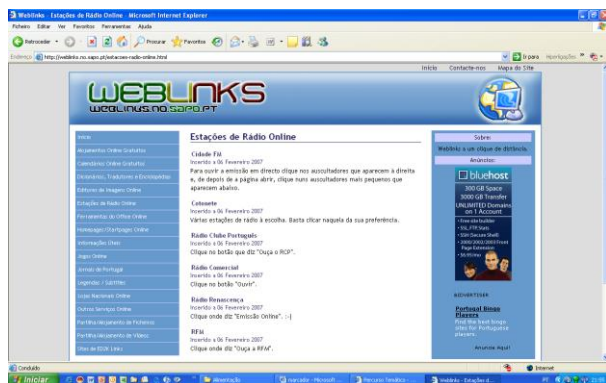
- Visite a página seguinte para ficar a conhecer as estações públicas portuguesas de Rádio:

<http://programas.rtp.pt/EPG/radio/>



- Para ficar a conhecer outras estações de Rádio, visite também as páginas:

<http://weblinks.no.sapo.pt/estacoes-radio-online.html>



e http://www.sitesmaisuteis.pt/musica_estacoes_radio.php



- Sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre Rádio: costuma ouvir Rádio? Quando? Com que frequência? Que tipo de programação prefere e porquê? Ouve Rádio portuguesa? Consegue compreender facilmente o que ouve? Qual a sua opinião sobre este serviço? Quais as estações de Rádio que ficou a conhecer? Que tipo de programação têm? Que programa ouviu? Agradou-lhe? Porquê?

(OUIR E FALAR)

2. Tem 30 minutos para esta tarefa.

- Selecciona uma estação de Rádio. Pode, se quiser, escolher uma da listagem seguinte:

RDP Internacional:

<http://programas.rtp.pt/EPG/radio/epg-dia.php?canal=5&ac=d&sem=e>

Rádio Comercial:

<http://radiocomercial.clix.pt/>

Rádio Renascença:

<http://www.rr.pt/>

RFM online:

<http://www.rfm.pt/>

Rádio Clube Português:

<http://radioclube.clix.pt/>

Rádio Cidade FM:

<http://cidadefm.clix.pt/>

Rádio Best Rock FM:

<http://bestrock.clix.pt/>

Rádio Antena 1:

<http://antena1.rtp.pt/>

Rádio Antena 2:

<http://antena2.rtp.pt/>

Rádio Antena 3:

<http://antena3.rtp.pt/>

- Escolha um programa ao seu gosto. Faça um exercício de compreensão oral de Língua Portuguesa e oiça um programa.
- No final, sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre os problemas de compreensão que sentiu.

(OUVIR E FALAR)

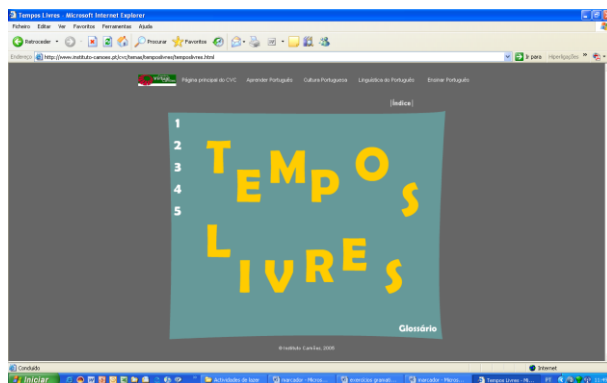
3. Tem 30 minutos para levar a cabo esta tarefa.

- Imagine que lhe surgia a oportunidade de colaborar num programa de Rádio. Escreva um texto (no máximo 100 palavras) onde vai dizer em que tipo de programa gostaria de colaborar, com que duração, com que periodicidade e como organizaria a sua participação.
- Entregue o texto ao docente/monitor para correcção.

(ESCREVER)

4. Faça jogos sobre vocabulário relacionado com “Tempos Livres”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/temas/temposlivres/temposlivres.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

LEITURA

Aula nº 8

Objectivos:

Familiarizar-se com livros e literatura portuguesa.

Ler textos literários portugueses.

Ler e escrever em língua portuguesa.

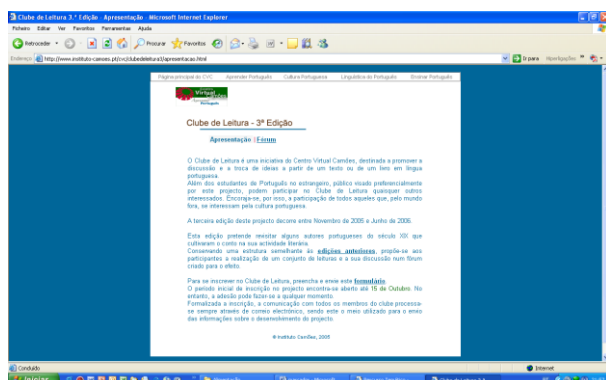
Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Tem 15 minutos para este exercício.

- Inscreva-se num clube de leitura e, a partir de agora, participe sempre que lhe apetecer:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/clubedeleitura3/apresentacao.html>

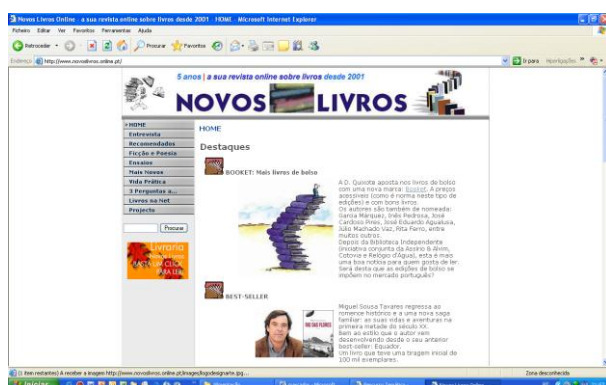


(PREENCHER UM FORMULÁRIO)

2. Dispõe de 30 minutos para esta actividade.

- Visite este sítio sobre livros:

<http://www.novoslivros.online.pt/>



- Leia sobre as novas publicações que pode encontrar à venda nas livrarias em Portugal.
- Sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre o tema leitura:
 - Gostaria de ler algum dos livros que encontrou referido? Porquê?
 - Gosta de ler? Porquê?
 - Costuma ler?
 - Com que frequência lê?
 - Que género de leitura prefere?
 - Qual o último livro que leu?
 - Considera que a leitura de um livro em Língua Portuguesa o ajudaria a desenvolver as suas competências linguísticas? Porquê?

(LER, FALAR E OUVIR)

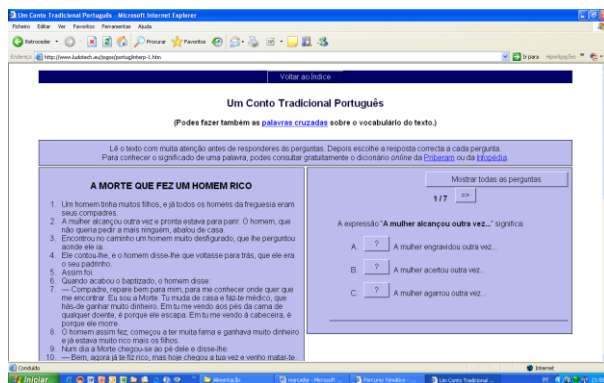
3. Dispõe do resto do tempo de aula para ler silenciosamente o que lhe apetecer e para, depois, conversar.

- Propomos-lhe, agora, sessões de leitura silenciosa individual. Escolha, leia, divirta-se e melhore o seu domínio da Língua Portuguesa.

(LER E COMPREENDER)

3.1. Entre na página seguinte e leia um conto tradicional português, interprete o texto e faça palavras cruzadas sobre o mesmo.

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/interp-1.htm>



(LER E COMPREENDER)

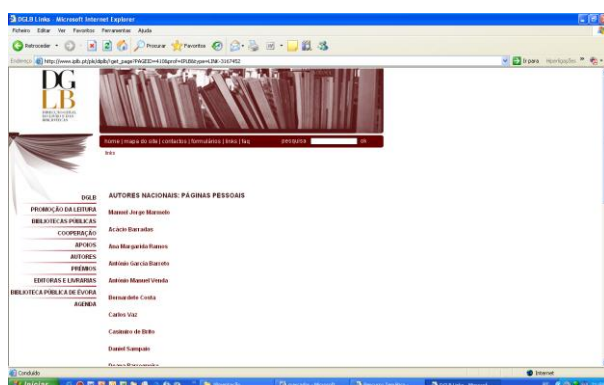
<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/vocab-1.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

3.2. Entre neste endereço e conheça páginas pessoais de alguns escritores portugueses:

http://www.iplb.pt/pls/diplb/!get_page?PAGEID=410&prof=IPLB&type=LINK-3167452



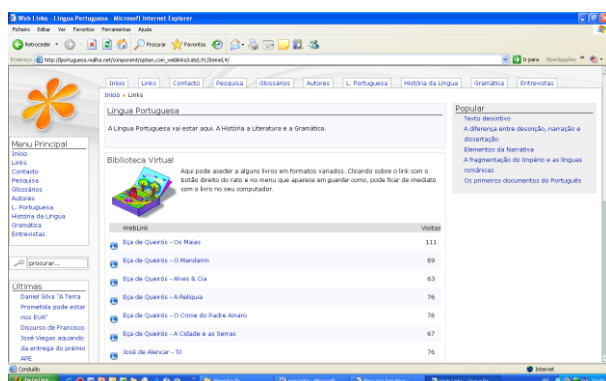
(LER)

<http://luisvpinto.no.sapo.pt/homepage.html>



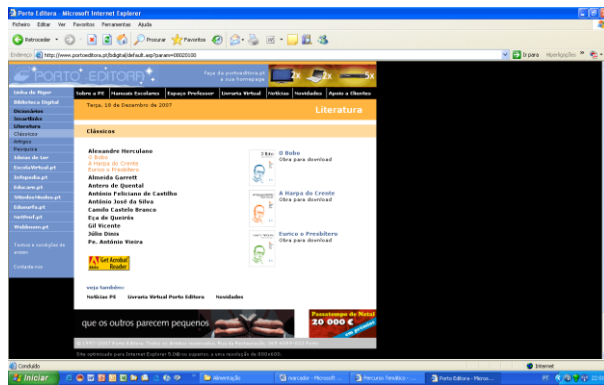
3.4. No endereço seguinte podemos encontrar 21 textos literários integrais de vários autores, nomeadamente, Eça de Queirós, que podem ser descarregados no nosso próprio computador:

http://lportuguesa.malha.net/component/option,com_weblinks/catid,91/Itemid,4/



3.5. A página seguinte é a de uma Biblioteca digital com obras integrais de autores clássicos da Literatura Portuguesa, disponibilizadas gratuitamente, em formato PDF.

<http://www.portoeditora.pt/bdigital/default.asp?param=08020100>



(LER)

3.6. Neste sítio da revista Ficções encontra um vasto conjunto de contos portugueses para ler na íntegra:

http://www.ficcoes.org/biblioteca_conto/index.html



(LER)

3.7. Após a leitura silenciosa, converse, agora, um pouco sobre o que leu (tem 10 minutos):

- Sob orientação do docente/monitor, responda às seguintes questões:

- De tudo o que leu, o que é que destacaria? Porquê?

(FALAR)

Aula nº 9

Objectivos:

Familiarizar-se com livros e literatura portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

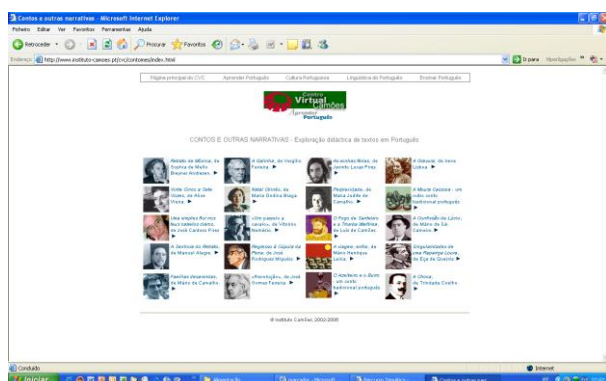
Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Tem 40 minutos para esta tarefa.

- Entre na página seguinte, escolha um conto ou narrativa de um autor português e faça todas as actividades propostas de exploração de texto:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/contomes/index.html>



(LER, OUVIR E ESCREVER)

2. Dispõe de 30 minutos.

- Oia gratuitamente excertos de audiolivros: <http://www.boca.pt/site.html>



(OUVIR E COMPREENDER)

3. Tem 30 minutos.

- Oia uma pequena história todos os dias: <http://www.historiadodia.pt/pt/index.aspx>

Escolha e oia.



(OUVIR E COMPREENDER)

4. Tem 25 minutos.

- Sob orientação do docente/monitor, comente com os seus colegas as dificuldades linguísticas que sentiu nas actividades anteriores.

(FALAR E OUVIR)

5. Entre nesta página e reflecta sobre o sentido de palavras:

<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/vocab-2.htm>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Aula nº 10

Objectivos:

Familiarizar-se com recursos bibliográficos portugueses.

Conhecer alguns exemplos de banda desenhada portuguesa.

Ler banda desenhada portuguesa.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

Reflectir sobre as **categorias** de palavras.

1. Tem 30 minutos para esta actividade.

- Conheça o sítio da **Biblioteca Nacional Digital** (<http://bnd.bn.pt/> e Colecções

Patrimoniais | Apresentação Sumária das Colecções da Biblioteca Nacional:

<http://www.bn.pt/colecoes/descricao-colecoes.html>). Navegue nestas páginas e fique a conhecer os recursos da Biblioteca Nacional.



- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre a forma como costuma fazer as suas pesquisas bibliográficas:

- Quando as faz.
- Que recursos utiliza.
- Que tipo de livros procura.
- A finalidade das pesquisas que realiza.
- etc.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 40 minutos para esta actividade.

- Entre na página da Bedeteca de Lisboa e fique a conhecer o seu importante acervo

(<http://www.bedeteca.com/>)



- Clique também no enlace para a Bedeteca ideal e navegue nessa página:

<http://www.bedeteca.com/index.php?pageID=bdideal>



- Visite também a seguinte página <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/perctematico/12/bandadesenhada.html>

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/perctematico/12/bandadesenhada.html>



- Leia, agora, uma banda desenhada e teste a sua capacidade de compreensão:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/02/index.html>



- Sob orientação do docente/monitor, converse com a turma sobre B.D.

(LER, FALAR E OUVIR)

3. Tem 30 minutos para esta tarefa.

- Imagine que a revista «Ciência Jovem» lhe pediu um artigo de divulgação sobre os benefícios da leitura de Banda Desenhada pela camada juvenil. Redija-o.

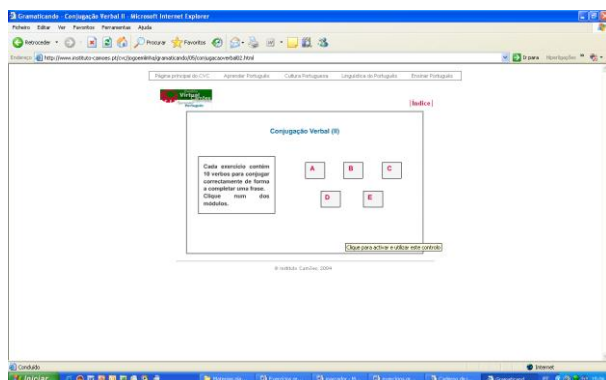
Entregue ao docente/monitor para correcção.

(ESCREVER)

4. Entre no seguinte endereço e reveja a conjugação verbal:

[http://www.instituto-](http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/gramaticando/05/conjugacaoverbal02.html)

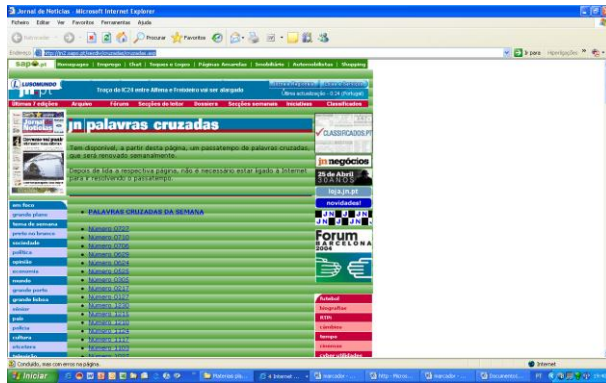
[camoes.pt/cvc/jogoemlinha/gramaticando/05/conjugacaoverbal02.html](http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/gramaticando/05/conjugacaoverbal02.html)



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Divirta-se, jogando um jogo de palavras cruzadas:

<http://jn2.sapo.pt/secdiv/cruzadas/cruzadas.asp>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Aula nº 11

Objectivos:

Familiarizar-se com notícias em língua portuguesa.

Ler algumas notícias em língua portuguesa.

Ler sobre aprendizagem de línguas.

Escrever um horóscopo.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

1. Dispõe de 40 minutos (20 minutos para ler e 20 minutos para falar) para levar a cabo esta tarefa.

- Leia as notícias da actualidade, nacionais e internacionais, em Google Notícias

Portugal: <http://news.google.pt/nwshp?sourceid=navclient&ie=UTF-8>



- Leia notícias sobre desporto em:

http://news.google.pt/nwshp?sourceid=navclient&ned=pt-PT_pt&topic=s



- Leia notícias da revista National Geographic na sua versão portuguesa:

<http://www.nationalgeographic.pt/index.jsp>



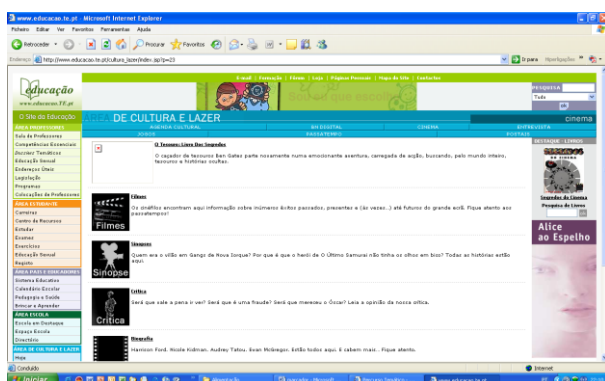
- Sob orientação do docente/monitor fale com a turma sobre as notícias que leu.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 40 minutos (20 minutos para ler e 20 minutos para falar).

- Prefere notícias sobre cultura e lazer? Então, visite as páginas seguintes:

http://www.educacao.te.pt/cultura_lazer/index.jsp?p=23



[illegible][illegible][illegible]

- (LER, FALAR E OUVIR)**

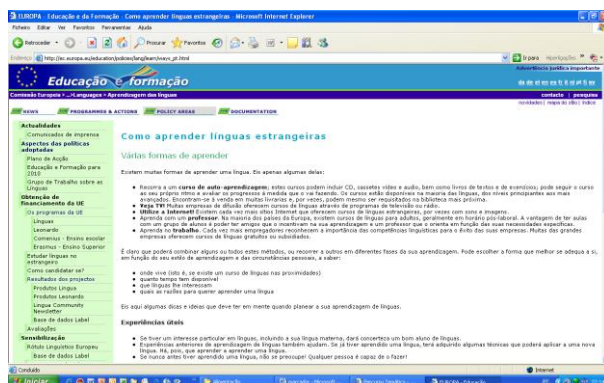
3. Tem 30 minutos.

“Quero aprender línguas, mas...” Leia a secção “Dicas para aprendentes” de línguas estrangeiras e veja qual é o caso mais parecido com o seu: <http://www.linguanet-europa.org/plus/pt/ways/tips.htm>



- Leia também “Como aprender línguas estrangeiras” em:

http://ec.europa.eu/education/policies/lang/learn/ways_pt.html



- Escreva um breve texto (no máximo 100 palavras) sobre as dificuldades que sente em relação à aprendizagem da língua portuguesa. Entregue ao docente/monitor para correcção.

(ESCREVER)

4. Tem 20 minutos.

- Leia sobre o seu signo:

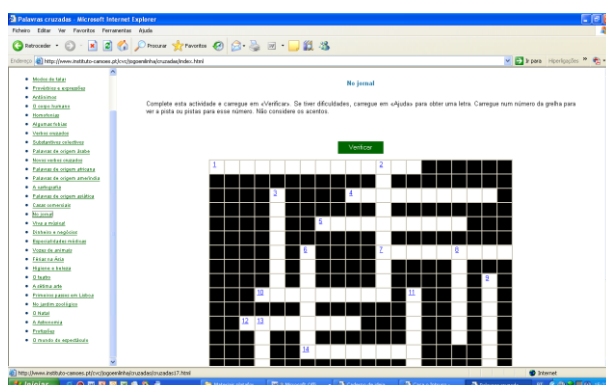
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/01/index.html>



- Escreva o seu horóscopo para o próximo mês.
 - Mostre o texto ao docente/monitor para correcção.
 - Leia em voz alta para a turma o texto que escreveu.
- (LER, ESCREVER E OUVIR)**

5. Jogue um jogo de palavras cruzadas: “No Jornal”.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



(REFLECTIR SOBRE VOCABULÁRIO)

Aula nº 12

Objectivos:

Ler uma notícia de um caso policial em língua portuguesa.

Ler depoimentos de testemunhas.

Compreender e produzir enunciados orais e escritos em língua portuguesa.

Aprender vocabulário e expressões relacionadas com o tema em estudo.

Reflectir sobre o **pretérito perfeito** e o **pretérito imperfeito**, sobre **preposições**, sobre **os modos indicativo e conjuntivo**, sobre **conectores frásicos**, sobre **palavras**

antónimas, sobre pronomes pessoais formas complemento, sobre possessivos e sobre voz activa e passiva.

1. Tem 15 minutos para esta actividade.

- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas da turma sobre os seguintes assuntos:

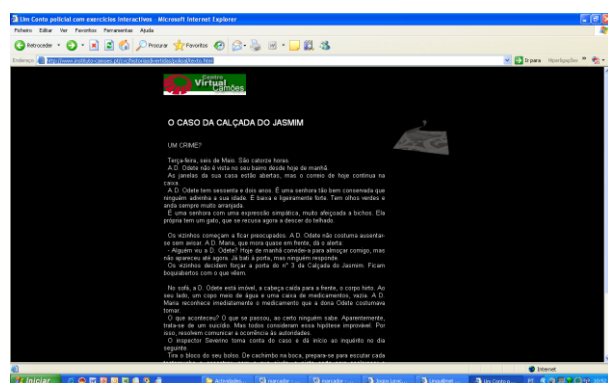
- Se já acompanhou algum caso policial de perto, por exemplo, através dos meios de comunicação social.
- Explique à turma de que caso se tratou, quais os seus contornos, se já está encerrado ou se ainda está em aberto.
- Se costuma ler livros policiais.
- Explique quais, se são livros pontuais ou se são números de colecções.
- Se gosta de ver e se costuma ver filmes policiais.
- Se são pontuais ou se são episódios de séries.
- Se já esteve envolvido nalgum caso de polícia.
- Se já foi a algum julgamento, como réu, como lesado, como testemunha de defesa ou de acusação.

(FALAR, OUVIR E REFLECTIR SOBRE VOCABULÁRIO)

2. Dispõe de 40 minutos para esta actividade.

- Entre na página seguinte e faça todos os exercícios aí propostos:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/historiasdivertidas/policial/texto.html>



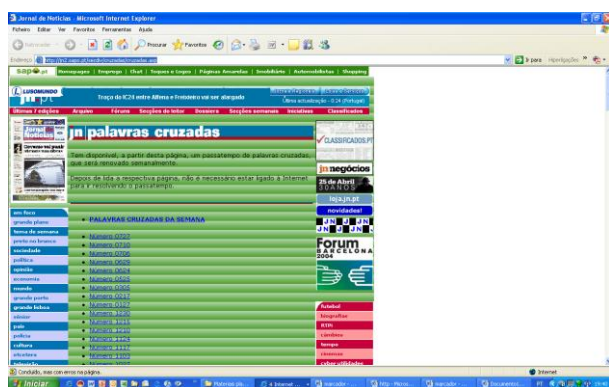
(LER, ESCREVER E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Tem 40 minutos para esta tarefa e vai fazer um trabalho de pares.

- Imagine que a sua rubrica sobre literatura na revista «Leituras» é muito apreciada. Cada par redige a crítica, sobre um romance policial, a publicar na próxima edição.
 - Os grupos devem pedir ajuda ao docente/monitor se tiverem dúvidas de carácter linguístico.
 - Depois de concluído o trabalho, cada grupo lê em voz alta a crítica que escreveu.
- (ESCREVER, LER E OUVIR)**

4. Para terminar e relaxar entre na página seguinte e jogue palavras cruzadas:

<http://jn2.sapo.pt/secdiv/cruzadas/cruzadas.asp>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ESCRITA

Aula nº 13

Objectivos:

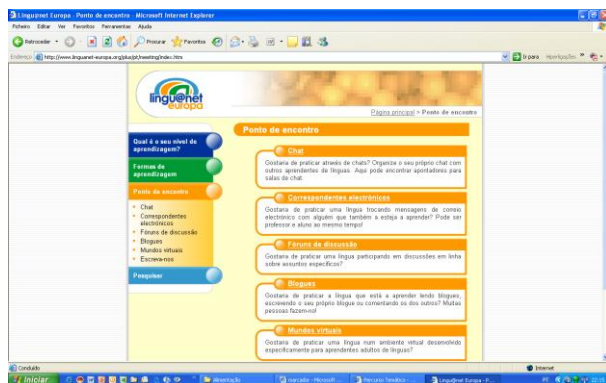
Treinar a escrita de textos em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre as **classes das palavras**.

1. Tem 20 minutos para esta actividade.

- Conheça novas pessoas e faça amigos: para praticar a língua portuguesa participe num chat, num fórum, num blogue ou arranje um correspondente electrónico. Comunique em Português! Veja o endereço: <http://www.linguanet-europa.org/plus/pt/meeting/index.htm>



- Sob orientação do docente/monitor, converse com os colegas da turma sobre os seus hábitos de comunicação online.

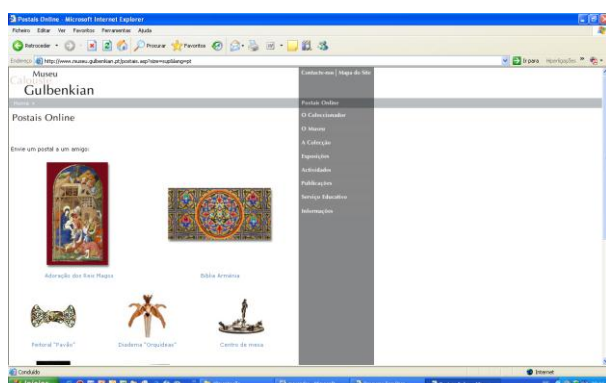
(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 20 minutos para esta actividade.

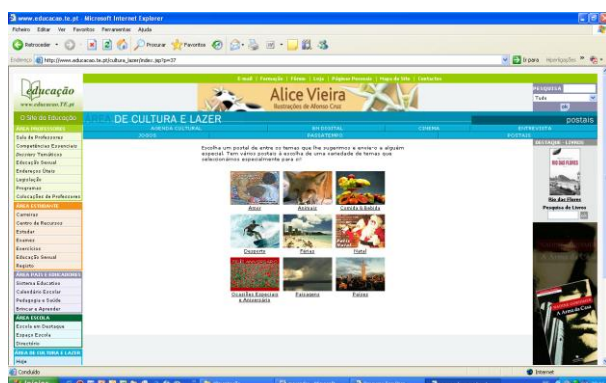
Postais Online. Nas páginas que se seguem encontrará postais electrónicos.

- Selecciona os que quiser, escreva em português e envie aos colegas da turma. Se necessário peça ajuda ao docente/monitor para correcções linguísticas.

<http://www.museu.gulbenkian.pt/postais.asp?size=sup&lang=pt>



Texto Editora: http://www.educacao.te.pt/cultura_lazer/index.jsp?p=37



<http://www.rotavinhospsetubal.com/postais.htm>

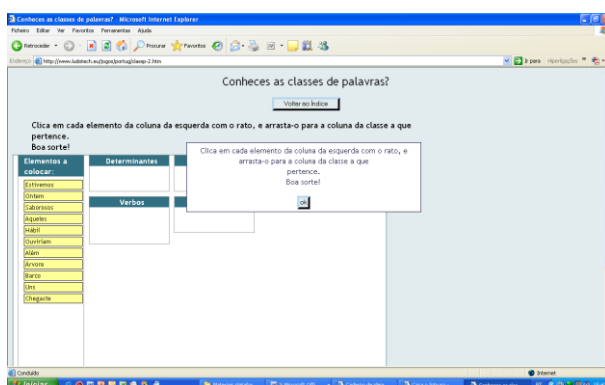


(ESCREVER)

3. Reflicta sobre as **classes das palavras**. Entre nos seguintes endereços e faça todos os exercícios aí propostos: <http://www.ludotech.eu/jogos/portug/classp-1.htm>



<http://www.ludotech.eu/jogos/portug/classp-2.htm>



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Tem 35 minutos para esta tarefa.

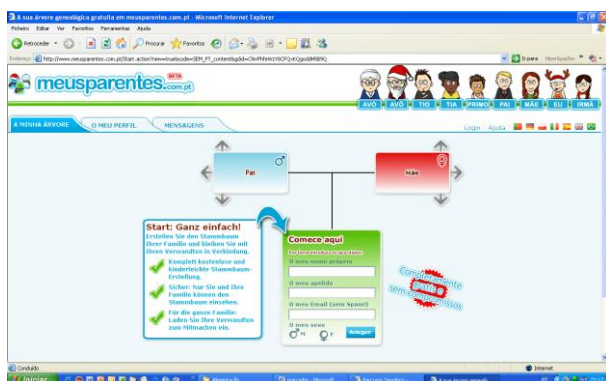
- Chegou há bem pouco tempo um novo ano! Escreva numa página do seu diário tudo o que gostaria que lhe acontecesse neste ano que agora entrou.

- Peça ajuda ao docente/monitor se tiver dúvidas de carácter linguístico.
- Sob orientação do docente/monitor, leia o seu texto em voz alta para a turma.

(ESCREVER, LER E OUVIR)

5. Se lhe apetecer, construa a **árvore genealógica da sua família** a partir de:

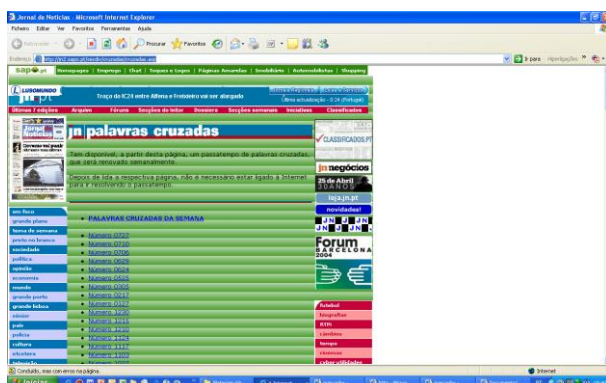
http://www.meusparentes.com.pt/Start.action?new=true&code=SEM_PT_content&gclid=CNvPhfeWzY8CFQxKQgoddH5B9Q



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

6. Jogue um jogo de palavras cruzadas:

<http://jn2.sapo.pt/secdiv/cruzadas/cruzadas.asp>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

DECORAÇÃO

Aula nº 14

Objectivos:

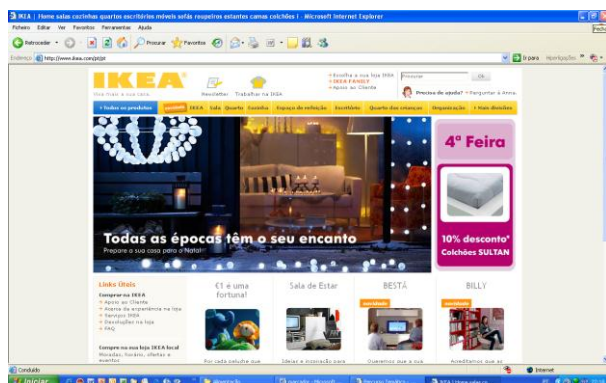
Familiarizar-se com vocabulário português relativo a decoração e mobiliário.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

1. Tem 30 minutos para esta actividade.

- Gosta de decoração? Então, navegue na página da empresa IKEA e componha a sua casa ideal: <http://www.ikea.com/pt/pt>



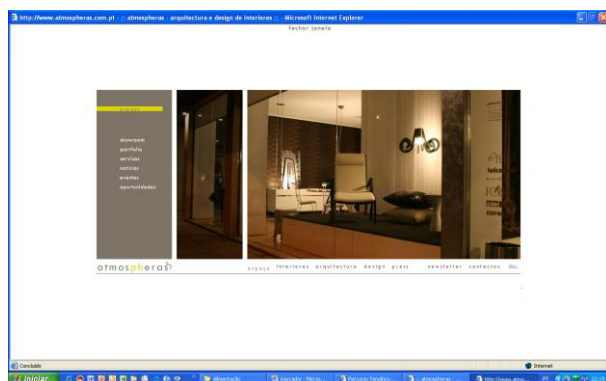
- Sob orientação do docente/monitor, explique oralmente aos seus colegas como é a sua casa de sonho.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 30 minutos para esta tarefa.

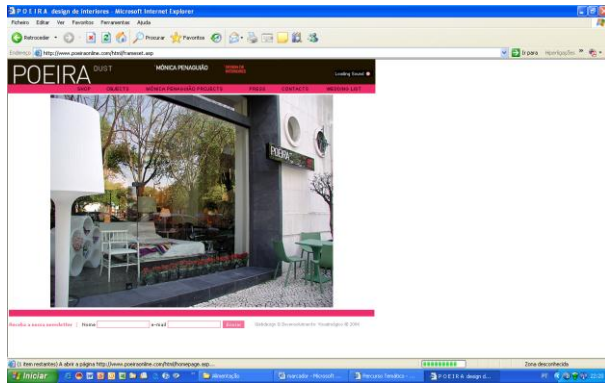
- Se gosta de Arquitectura e Design de Interiores, entre, por exemplo, na página da empresa ATMOSPHERAS e observe e aprecie os seus projectos e objectos.

<http://www.atmospheres.com.pt/>



- Pode visitar também a página de uma loja de decoração, por exemplo, loja POEIRA e ficar a conhecer os seus projectos de decoração.

(<http://www.poeiraonline.com/html/frameset.asp>),



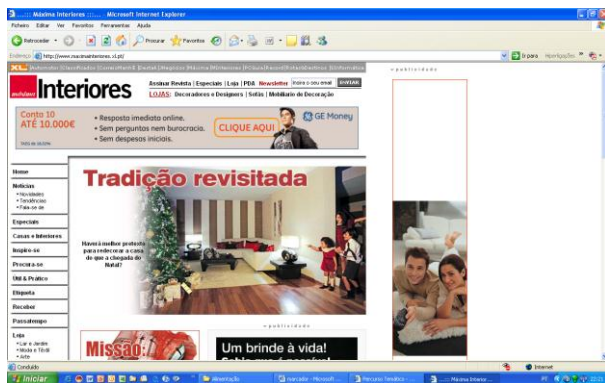
- Sob orientação do docente/monitor, explique oralmente aos seus colegas o projecto e/ou objecto de que mais gostou.

(LER, FALAR E OUVIR)

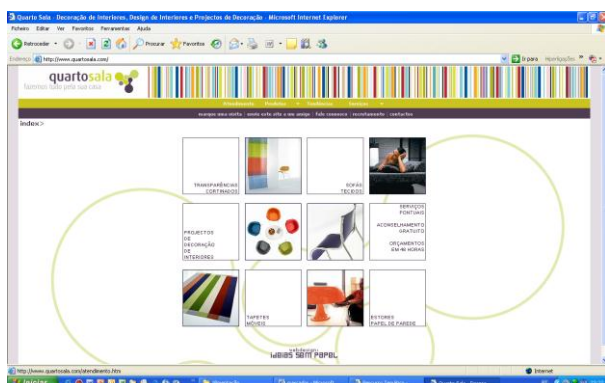
3. Sessão livre de leitura silenciosa (dispõe de 20 minutos para esta actividade).

- Dê uma vista de olhos a uma revista de decoração:

<http://www.maximainteriores.xl.pt/>



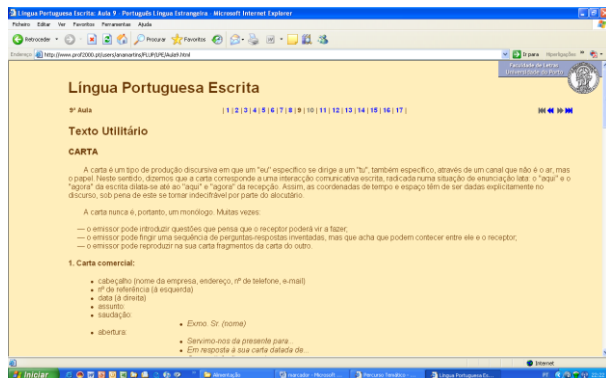
- Quer redecorar o seu quarto? Então, solicite aconselhamento especializado para o decorar: <http://www.quartosala.com/>



4. Dispõe de 30 minutos.

- Escreva uma carta comercial ou a um amigo sobre um projecto de decoração que você gostaria de levar a cabo:

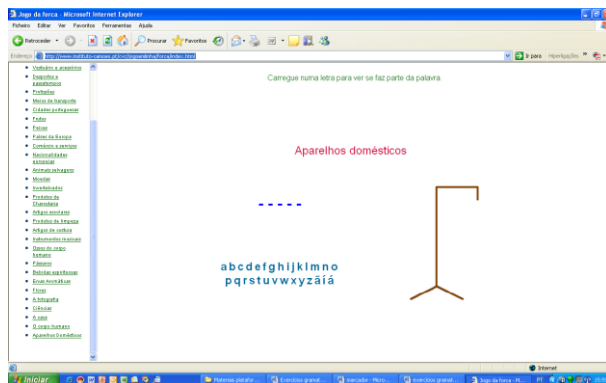
<http://www.prof2000.pt/users/anamartins/FLUP/LPE/Aula9.html>



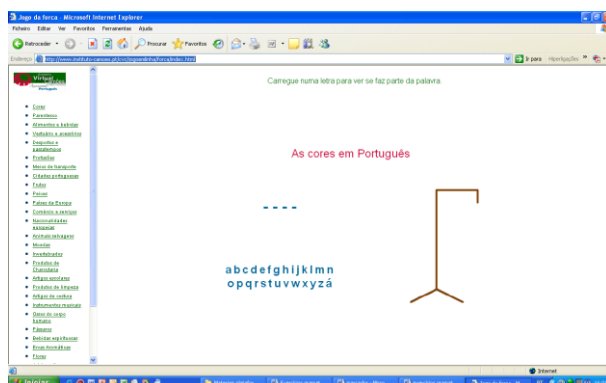
- Entregue o texto ao docente/monitor para correcção.
(ESCREVER)

5. Jogue um jogo da força sobre “Aparelhos Domésticos” e outro sobre as “Cores”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>



<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

DIVERSÃO

Aula nº 15

Objectivos:

Familiarizar-se com expressões linguísticas relativas a actividades de diversão e de aventura.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

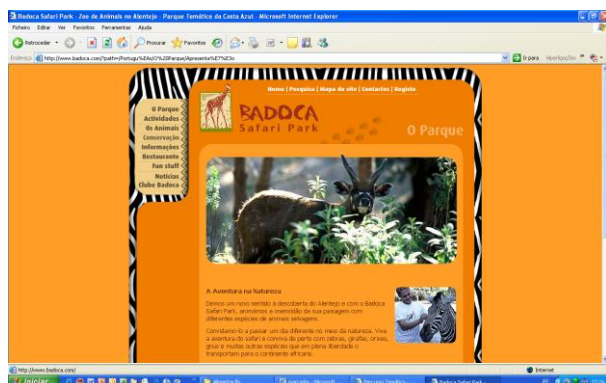
1. Tem 25 minutos para esta actividade.

- Prefere pura diversão e aventura? Visite as páginas do “Badoca Safari Parque” e do “Diverlanhoso”:

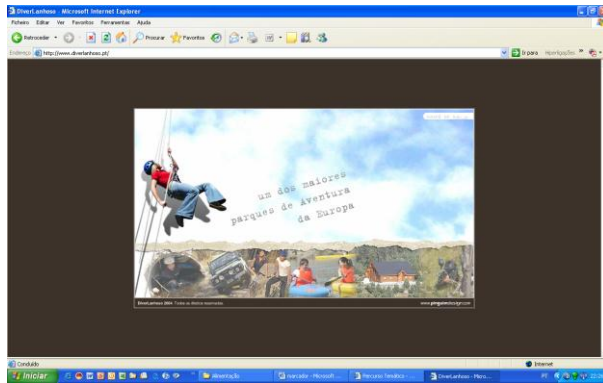
<http://www.badoca.com/>



<http://www.badoca.com/?path=/Portugu%EA/O%20Parque/Apresenta%E7%E3o>



<http://www.diverlanhoso.pt/>

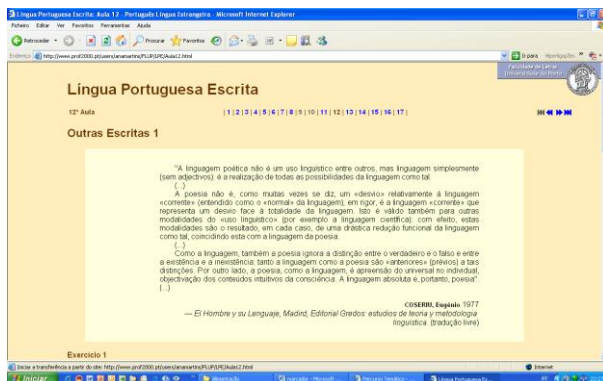


- Sob orientação do docente/monitor, troque impressões com os seus colegas sobre as vantagens e desvantagens dos parques de diversões.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 40 minutos para esta actividade.

- Entre na página seguinte e divirta-se com a escrita! Faça os três exercícios aí propostos. <http://www.prof2000.pt/users/anamartins/FLUP/LPE/Aula12.html>

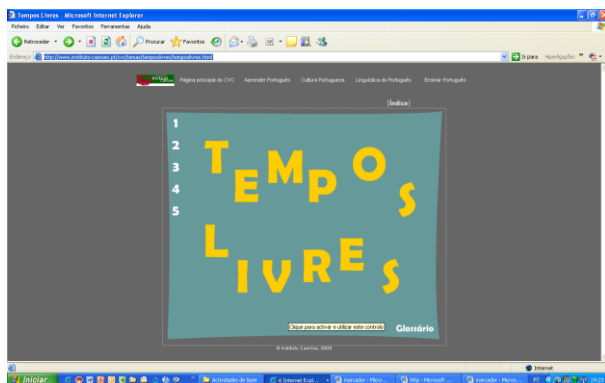


- Sob orientação do docente/monitor, leia a sua produção escrita ao resto da turma.
- Conversem sobre os problemas linguísticos detectados (a dinamizar pelo docente/monitor).

(ESCREVER, FALAR E OUVIR)

3. Relaxe, fazendo actividades de “Tempos Livres”. Entre na página seguinte e faça os cinco exercícios aí propostos:

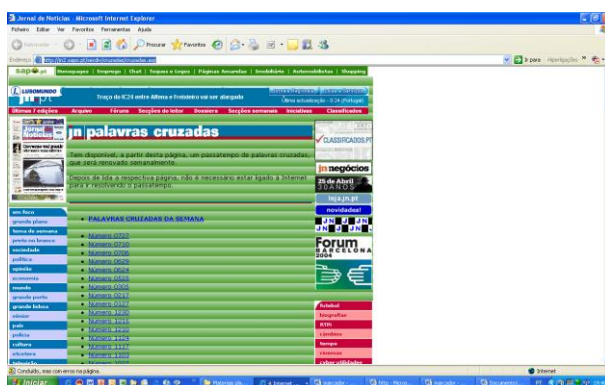
<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/temas/temposlivres/temposlivres.html>



(RERFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

4. Jogue um jogo de palavras cruzadas:

<http://jn2.sapo.pt/secdiv/cruzadas/cruzadas.asp>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

MÚSICA PORTUGUESA TRADICIONAL E CONTEMPORÂNEA

OBJECTIVOS GERAIS:

Familiarizar-se com temas de cultura portuguesa: música tradicional e contemporânea.

Conhecer vocabulário relativo a actividades musicais.

Conhecer nomes do panorama musical português.

Desenvolver competências comunicacionais em língua portuguesa.

MÚSICA PORTUGUESA

Aula nº 1

Objectivos:

Conhecer nomes e temas da música portuguesa contemporânea.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre os **pronomes interrogativos** em língua portuguesa.

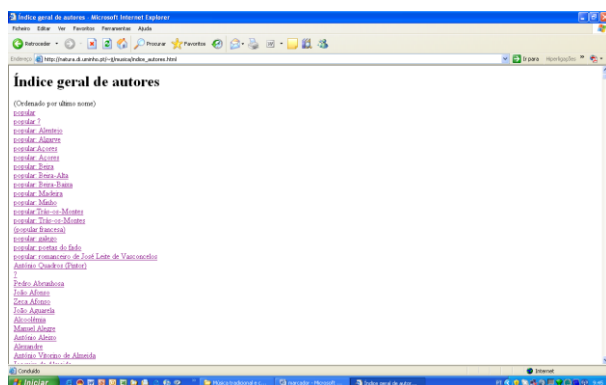
Aprender vocabulário e expressões relacionadas com as actividades musicais.

1. Dispõe de 30 minutos para realizar toda esta actividade.

- Visite estas páginas e conheça um pouco da música tradicional e contemporânea portuguesa. <http://www.musica-portuguesa-gratis.com/Musica.Portuguesa.htm>



http://natura.di.uminho.pt/~jj/musica/indice_autores.html



<http://sonoridades.catus.net/musicos.htm>



- Selecciona, agora, um tema musical (sugerimos-lhe que no 2º endereço, escolha Zeca Afonso e, desse cantor, selecciona o tema “Menina dos olhos tristes”), leia a letra da canção e oiça-a.
- Sob orientação do docente/monitor, participe juntamente com os colegas da turma numa conversa sobre os temas musicais que ouviu, os nomes de cantores que reteve, o cantor Zeca Afonso, a sua biografia, a sua obra e sobre o conteúdo e o contexto sócio-cultural em que surgiu a canção em causa.

(OUVIR E FALAR)

2. Tem 20 minutos para esta tarefa.

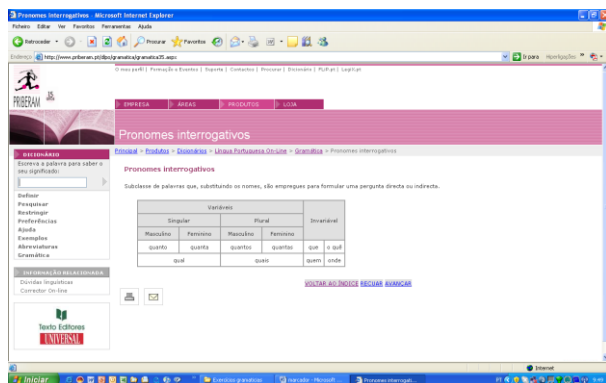
- Costuma ouvir música? **Onde** costuma fazê-lo? Costuma ouvir música, sozinho, ou acompanhado? **Quem** costuma acompanhá-lo? **Qual** o momento do dia, ou da noite, que costuma privilegiar para ouvir música? **Que** género de música prefere? **Quais** os seus grupos ou cantores de música preferidos?
- Escreva um texto (no máximo 100 palavras) onde vai falar sobre isto.
- Mostre o texto ao docente/monitor para correcção.

(ESCREVER)

3. Reveja os **pronomes interrogativos**.

Entre na página seguinte:

<http://www.priberam.pt/dlpo/gramatica/gramatica35.aspx>



- Leia o conteúdo da página e recorde os pronomes interrogativos em língua portuguesa.

Se tiver alguma dúvida pergunte ao docente/monitor.

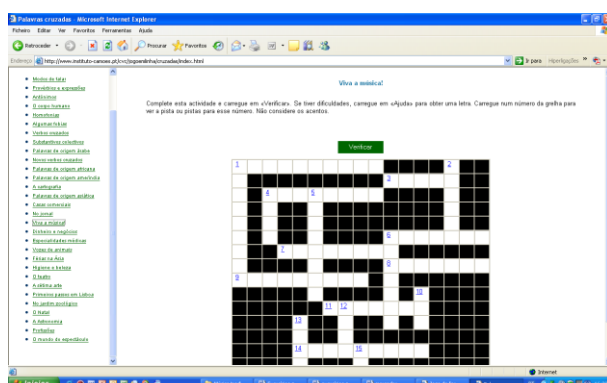
- Sob orientação do docente/monitor, faça questões aos restantes alunos da turma.

Espreze pela resposta e verifiquem se há correcções linguísticas a fazer.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA E FALAR)

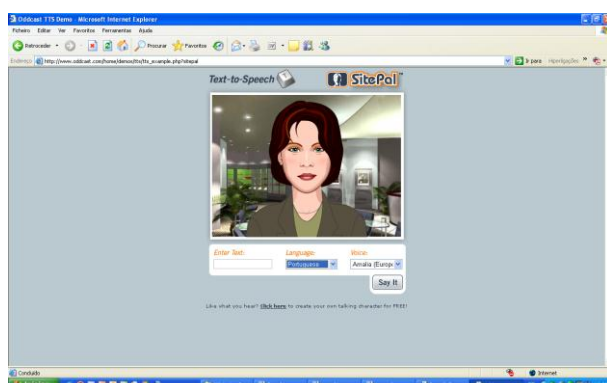
4. Divirta-se, cultive-se e aumente o seu vocabulário, jogando um jogo de palavras cruzadas sobre música: “Viva a Música!”

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>



- Se necessitar, oiça a pronúncia portuguesa padrão de qualquer palavra:

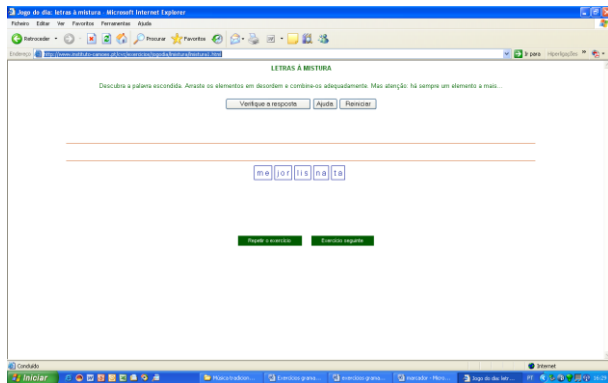
http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

5. Jogue um jogo de “Letras à Mistura”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/mistura/mistura1.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Aula nº 2

Objectivos:

Conhecer nomes e temas da música portuguesa contemporânea.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre os **pronomes relativos** em língua portuguesa.

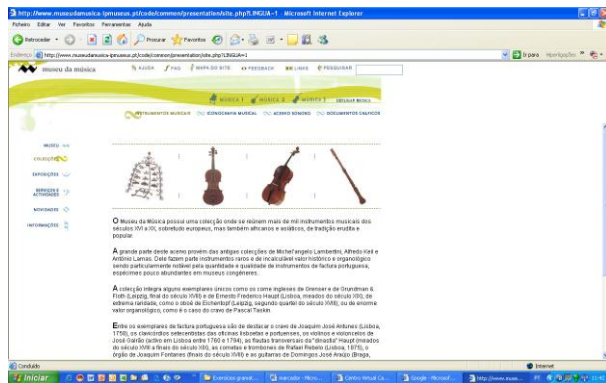
Aprender vocabulário e expressões relacionadas com as actividades musicais.

1. Dispõe de 40 minutos para levar a cabo esta actividade.

- Sob orientação do docente/monitor, os alunos da turma devem constituir-se em quatro grupos, a cada um dos quais será atribuído um número.
- Cada grupo faz uma navegação de reconhecimento e pesquisa de informação na página que corresponde ao número do seu grupo. Devem tomar notas sobre o conteúdo e organização da página que visitam.

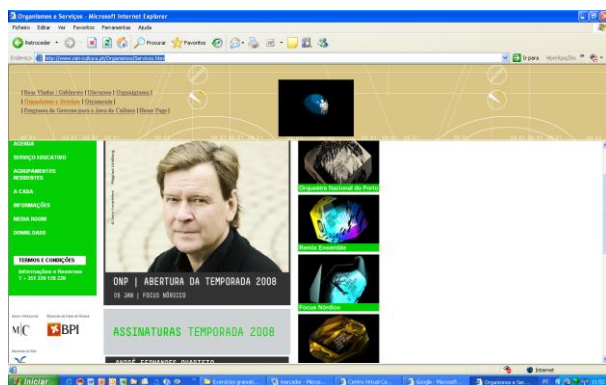
• Grupo nº 1: Museu da Música

<http://www.museudamusica-ipmuseus.pt/>



• Grupo nº 2: Fundação Casa da Música (Porto)

<http://www.min-cultura.pt/Organismos/Servicos.html>



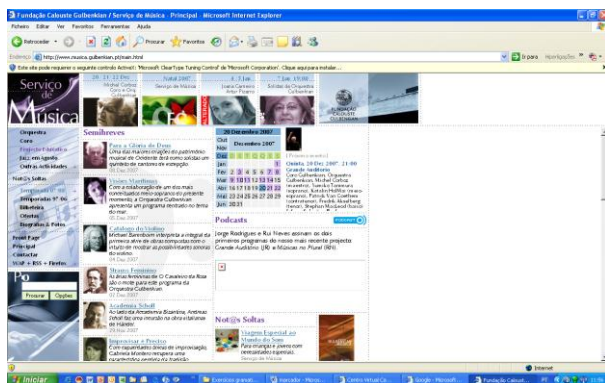
• Grupo nº 3: Fundação Centro Cultural de Belém (Lisboa): CCB

<http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt-PT/Pages/default.aspx>



• Grupo nº 4: Fundação Calouste Gulbenkian

<http://www.musica.gulbenkian.pt/main.html>



- Sob orientação do docente/monitor, cada grupo deve apresentar, oralmente, ao resto dos colegas o resultado da pesquisa realizada.

- Se quiser conhecer a letra de uma música portuguesa, é provável que a encontre no seguinte endereço:

• Letras de músicas

<http://www.cantaportugal.com/>



(LER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 20 minutos para esta actividade.

Já assistiu a algum concerto de música clássica ou contemporânea?

- Escreva um breve texto (no máximo 100 palavras) onde vai a contar a sua experiência.
- Entregue o texto ao monitor para correcção.

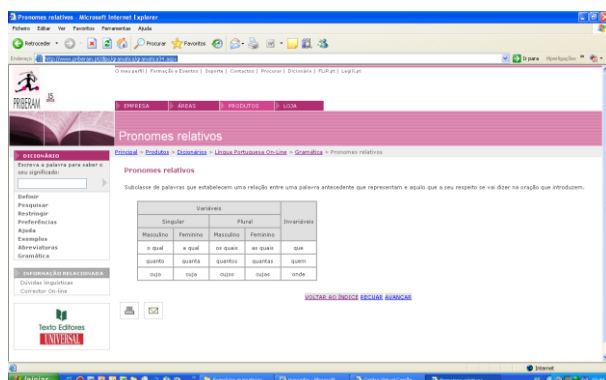
(ESCREVER)

3. Reflicta sobre os **pronomes relativos** em língua portuguesa. Entre nas páginas seguintes e reveja este conteúdo:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Pronome_relativo



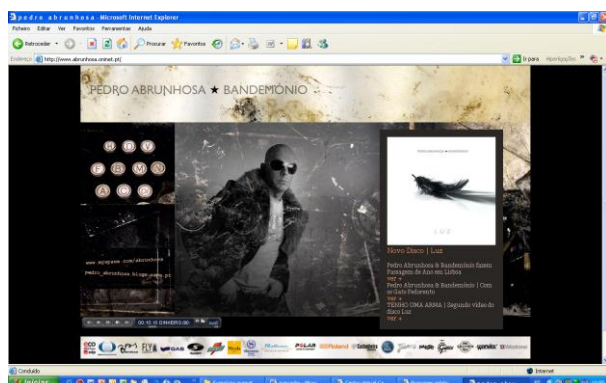
<http://www.priberam.pt/dlpo/gramatica/gramatica34.aspx>



- Complete, agora, os espaços em branco das frases que se seguem:

- “A canção vamos ouvir é de Pedro Abrunhosa.”

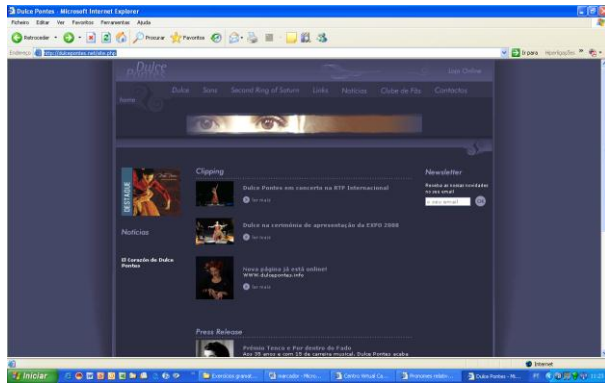
<http://www.abrunhosa.oninet.pt/>



<http://www.youtube.com/watch?v=sqK7Ys155j4>

- “A colega com almoçámos, ontem, falou-me de Dulce Pontes.”

<http://dulcepontes.net/site.php>

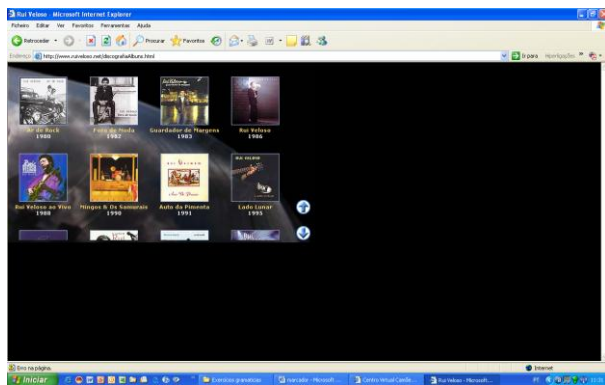


<http://www.youtube.com/watch?v=sqK7Ys155j4>



• “Queres ir, hoje, outra vez ao bar ouvimos, pela primeira vez, o Rui Veloso?”

<http://www.ruiveloso.net/discografiaAlbuns.html>



<http://www.youtube.com/watch?v=QwuXGkJpQqw>



- “Sabes, aquele tema a Mafalda Veiga canta com o João Pedro Pais é um dos eu mais gosto!”

<http://www.mafaldaveiga.com/>



<http://www.youtube.com/watch?v=tTciVtdjPSY&feature=related>



- “O vídeo a partir do fiquei a conhecer a Teresa Salgueiro ainda está no Youtube.”

<http://www.teresasalgueiro.net/>



http://www.youtube.com/watch?v=YjYQvXAv_9Y



(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Divirta-se jogando um jogo da glória virtual: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogodagloria/gloria.html>



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Aula nº3

Objectivos:

Conhecer nomes e temas da música portuguesa contemporânea.

Ler e escrever em língua portuguesa.

Compreender e produzir enunciados orais em língua portuguesa.

Reflectir sobre o **imperativo afirmativo e negativo** em língua portuguesa.

Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com música portuguesa contemporânea.

1. Facultamos-lhe, a seguir, uma extensa lista de endereços de estações de Rádio portuguesas. Conheça as que lhe apetecer e oiça emissões de Rádio em língua portuguesa.

Tem 35 minutos para levar a cabo esta tarefa.

● **Estações de Rádio**

<http://programas.rtp.pt/EPG/radio/>

<http://tsf.sapo.pt/online/radio/index.asp>

<http://tsf.sapo.pt/online/primeira/default.asp>

<http://www.radionova.fm/destaques/?id=80>

<http://www.radiof.com/inicio.htm>

http://radioclube.clix.pt/emissao/ajuda_player.aspx

<http://tsf.sapo.pt/online/emissao/default.asp>

<http://www.radionoar.com/>

<http://www.radiomar.com/>

<http://www.kissfm.info/pt/>

<http://www.radiobatalha.com/>

<http://cotonete.clix.pt/destaques/praxezone/radios.asp>

<http://cotonete.clix.pt/ouvir/radios/rum/rum.aspx>

<http://cotonete.clix.pt/ouvir/radios/rtb.aspx>

<http://cotonete.clix.pt/ouvir/radios/fm.aspx>

<http://multimedia.rtp.pt/index.php?aud=1>

http://www.sitesmaisuteis.pt/musica_estacoes_radio.php

<http://weblinks.no.sapo.pt/estacoes-radio-online.html>

RDP Internacional:

<http://programas.rtp.pt/EPG/radio/epg-dia.php?canal=5&ac=d&sem=e>

Rádio Comercial:

<http://radiocomercial.clix.pt/>

Rádio Renascença:

<http://www.rr.pt/>

RFM online:

<http://www.rfm.pt/>

Rádio Clube Português:

<http://radioclube.clix.pt/>

Rádio Cidade FM:

<http://cidadefm.clix.pt/>

Rádio Best Rock FM:

<http://bestrock.clix.pt/>

Rádio Antena 1:

<http://antena1.rtp.pt/>

Rádio Antena 2:

<http://antena2.rtp.pt/>

Rádio Antena 3:

<http://antena3.rtp.pt/>

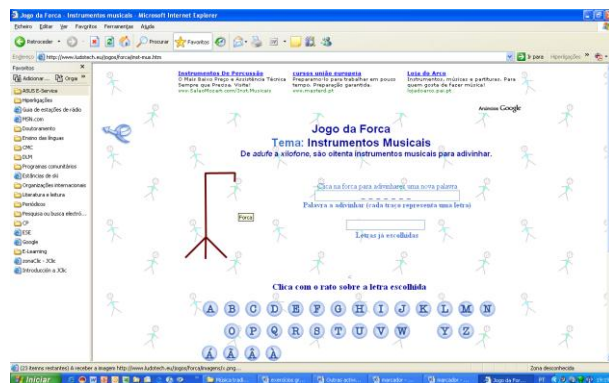
- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre as impressões com que ficou após o exercício anterior de audição:

- Se compreendeu com facilidade o que ouviu.
- Se só ouviu música ou outro tipo de programação.
- Que tipo de música ouviu?
- Que tipo de música prefere? Porquê?
- Que tipos de programa foi apanhando na sua passagem pelas várias estações.
- Que tipo de programa radiofónico prefere? Porquê?
- Se costuma ouvir frequentemente Rádio. Quando? Em que circunstâncias?
- etc.

(OUVIR E FALAR)

2. Estude o tempo verbal **imperativo afirmativo e negativo**.

- Consulte o LX Conjugator (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>) e mande conjugar um verbo de cada uma das conjugações (por exemplo, **estudar**, **desenvolver-se** e **divertir-se**), para ver como exemplo.



(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

ANEXO 5

CURSO INTENSIVO PLE – NÍVEL B1 TOTALIDADE DAS AULAS RECOMENDADAS DA PLATAFORMA

AULA 1

Tema: tema número um - Referências históricas e actuais da sociedade e da cultura portuguesas.

Subtema: Referências históricas: países de língua portuguesa.

OBJECTIVOS

Conhecer os membros da CPLP.

Conhecer regiões e paisagens de Portugal.

Ouvir falar sobre as variedades do português.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Fazer exercícios práticos com os verbos **ser** e **estar**.

Familiarizar-se com o vocabulário relativo a **meses do ano** e aos **números**.

ACTIVIDADES

1. Tem 30 minutos para levar a cabo esta tarefa (15m para ler e 15m para falar). Informe-se sobre a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Entre no site seguinte e conheça os estados membros da CPLP: <http://www.cplp.org/>

- Sob orientação do docente/monitor, fale com os seus colegas sobre isso.

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Tem 30 minutos para fazer esta actividade. Veja, agora, algumas fotografias de Portugal, organizadas por distritos: <http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/fotos/index.html>

- Seleccione uma das fotografias (10m).

- Sob orientação do docente/monitor, contextualize regionalmente a foto que escolheu e faça a sua descrição oralmente para o resto da turma (20m).

(FALAR E OUVIR)

3. Reflita durante cerca de 11 minutos sobre as variantes da língua portuguesa. Entre no site seguinte e veja um vídeo sobre as variantes do português.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues/a-falar/cuidado-com-a-lingua.html>

(OUVIR)

4. Entre no site que lhe indicamos a seguir e faça exercícios com os verbos ser e estar:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues/a-brincar/gramaticando.html>

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Jogue um jogo sobre os países lusófonos:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogo-da-lusofonia.html>

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA E CONHECER A CULTURA LUSÓFONA)

6. Jogue um jogo de sopa de letras sobre os meses do ano e jogue um jogo da glória de nível 1:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/sopa-de-letras.html>

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues/a-brincar/jogo-da-gloria.html>

Em alternativa, pode jogar um jogo sobre os números:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/temas.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 2

Tema: tema número um - Referências históricas e actuais da sociedade e da cultura portuguesas.

Subtema: Referências actuais: temas de cultura portuguesa.

OBJECTIVOS

Conhecer o Centro Belgais.

Conhecer a grande pianista portuguesa Maria João Pires.

Conhecer o pintor Júlio Pomar.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: o **tempo futuro do modo indicativo**; a categoria do **advérbio** e o **plural** de alguns **nomes** e de alguns **adjectivos**.

Conhecer e utilizar vocabulário relacionado com temas de Cultura portuguesa, sobre a **casa** e sobre **instrumentos musicais**.

ACTIVIDADES

1. Tem 50 minutos (30m para ouvir e ler e 20m para falar) para esta actividade.

- Entre no endereço seguinte e fique a conhecer uma quinta pedagógica próxima de Castelo Branco <http://www.citi.pt/belgais/>

Nota: Belgais é um Centro para o estudo das artes, situado perto de Castelo Branco e fundado pela grande pianista portuguesa Maria João Pires. Pode pesquisar informações complementares sobre a pianista e sobre este Centro no endereço:

<http://www.belgais.org/Port/index.asp>

- Converse agora com os seus colegas sobre aquilo que aprendeu.

(OUVIR, LER E FALAR)

2. Pode fazer apenas a actividade 2.1., apenas a actividade 2.2. ou ambas.

2.1. Tem 30 minutos para esta tarefa. Reveja o tempo futuro do modo indicativo.

- Consulte o LX Conjugator (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>) e mande conjugar um verbo de cada uma das conjugações nesse mesmo tempo (futuro do presente simples), para ver como exemplo. Se quiser pode mandar conjugar os verbos despertar, consistir e permanecer.

- Volte, de novo, à página <http://www.citi.pt/belgais/> e seleccione o enlace “Concertos nas Escolas”.

- Oiça todo o texto e faça o levantamento das formas verbais conjugadas no futuro do presente simples.

- Sob orientação do docente/monitor, compare a sua lista com a dos seus colegas.

- Conjugue cada um dos verbos da sua lista no futuro do presente simples.

- Sob orientação do docente/monitor, proceder-se-á à respectiva correcção.

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

2.2. Em alternativa, ou se lhe apetecer fazer ambas as actividades, entre no seguinte endereço e veja um vídeo sobre “Autores Contemporâneos: encontro com Júlio Pomar” aí disponível:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=6436&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/258/programa19.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Relaxe, agora, jogando um jogo de sopa de letras sobre instrumentos musicais:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/sopa-de-letras.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

Jogue também um jogo de falsos gémeos:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues/a-brincar/jogos-lexicais.htm>

(REFLECTIR SOBRE VOCABULÁRIO E ORTOGRAFIA)

4. Entre na página que lhe indicamos e seleccione o tema “a casa”. Divirta-se a jogar e a aprender o vocabulário respectivo:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/aprender-portugues/a-brincar/temas.html>

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 3

Tema: tema número dois - Tradições, usos e costumes portugueses.

Subtema: Tradições: expressões idiomáticas.

OBJECTIVOS

Conhecer **expressões idiomáticas** portuguesas.

Comparar expressões idiomáticas portuguesas com expressões idiomáticas da língua de origem dos alunos.

Usar expressões idiomáticas.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: **pronomes indefinidos** e **quantificadores universais** e **indefinidos** e **possessivos**.

Treinar a pronúncia a partir de trava-línguas.

ACTIVIDADES

1. Dispõe de 30 minutos para esta actividade.

Pode fazer apenas a actividade 1.1., apenas a actividade 1.2. ou ambas.

1.1. Entre na página seguinte e fique a conhecer expressões idiomáticas da língua portuguesa.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/index1.html>

- Faça as actividades aí propostas.

- Sob orientação do docente/monitor, converse agora com os seus colegas sobre as expressões que mais lhe agradaram e sobre expressões similares na sua língua materna. (LER, REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA E FALAR)

1.2. Em alternativa, ou se lhe apetecer fazer ambos os exercícios, entre no seguinte endereço e veja um vídeo sobre festas e tradições portuguesas:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5788&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/240/programa15.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

2. Esta actividade é também sobre expressões idiomáticas, mas é opcional, pode fazê-la em casa ou fazê-la em substituição da actividade nº 6.

- Entre neste endereço e faça a actividade aí proposta:

<http://www.clt.be/taaltip/po1.htm>

(REFLECTIR SOBRE AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS)

3. Entre na página seguinte, oiça o texto “Que cabeça no ar!” e realize as actividades aí propostas:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/situacao/01/index.html> Se não compreender alguma coisa do que ouve, pode ver a transcrição do texto.

- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre alguma situação idêntica que já lhe tenha acontecido a si ou a algum amigo ou familiar.
(OUVIR, COMPREENDER E FALAR)

4. Faça, agora, alguns exercícios sobre os possessivos. Procure a ficha de trabalho nos ficheiros específicos desta aula.

5. Relaxe, agora, jogando um jogo simples. Entre na página seguinte e jogue até lhe apetecer:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/exercicios/jogodia/dlivres/dlivres1.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

6. Entre na página seguinte, divirta-se e treine a sua pronúncia:

<http://www.teiaporuguesa.com/diapotravalinguas.ppt>

(FALAR)

AULA 4

Tema: tema número dois - Tradições, usos e costumes portugueses.

Subtema: Usos e costumes: gastronomia.

OBJECTIVOS

Conhecer usos e costumes do povo português à mesa.

Comparar usos e costumes gastronómicos do povo português com os do seu país.

Informar-se sobre a gastronomia portuguesa.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: o advérbio **talvez** e os advérbios temporais, **já, ainda, já não e ainda não** e o **infinitivo flexionado**. Reflectir sobre **expressões de surpresa**.

Familiarizar-se com o **vocabulário** relativo à **gastronomia** (alimentos e bebidas e ervas aromáticas).

ACTIVIDADES

1. Na parte da manhã ouviu falar sobre cultura portuguesa. Agora, entre no endereço seguinte http://www.europa-eureka.cz/?pgid=&set_lang=pt#, seleccione a língua portuguesa, seleccione Portugal e faça um teste aos seus conhecimentos gerais sobre a cultura portuguesa.

2. Dispõe de 40 minutos para realizar toda esta actividade.
Pode fazer apenas a actividade 2.1., apenas a actividade 2.2. ou ambas.

2.1. Propomos-lhe um conjunto de endereços de páginas sobre gastronomia portuguesa.
- Faça uma navegação de reconhecimento em cada uma destas páginas e (durante 15 minutos) leia o que lhe apetecer:

<http://www.tow.pt/roteiros/pesquisa.aspx?Dias=&IDTema=10&IDRegiao=>

<http://www.appetitesdeportugal.com/index.html>

<http://www.agroportal.pt/Sociedade/lazer/gastronomia.htm>

<http://www.receitasemenus.net/content/section/5/161/>

<http://www.portugalvirtual.pt/80drinkeat/indexp.html>

<http://www.netmenu.pt/lpass.asp>

<http://www.rtp.pt/wportal/sites/tv/gastronomia/index.php>

- Sob orientação do docente/monitor faça uma actividade de oralidade.

Converse com os seus colegas sobre o que aprendeu em relação à gastronomia portuguesa, sobre os pratos típicos portugueses e sobre os do seu país.

Fale da sua própria experiência em relação à gastronomia portuguesa: que pratos é que já conhece, quais os que lhe agradam mais, quais os que gostaria de provar em breve, que pratos típicos portugueses é que já sabe cozinhar, etc.

- Reflecta sobre os advérbios temporais, **já, ainda, já não e ainda não**.

- Compare as refeições portuguesas com as do seu país: número de refeições por dia, horário das refeições, comida habitual em cada refeição, etc.
(LER, FALAR E OUVIR)

2.2. Em alternativa, ou se lhe apetecer fazer ambas as actividades, entre no seguinte endereço e veja um vídeo sobre aromas e sabores portugueses:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5614&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/233/programa13.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Dispõe de 20 minutos para realizar esta actividade.

Pode fazer apenas a actividade 3.1., apenas a actividade 3.2. ou ambas.

3.1. Propomos-lhe a observação de uma imagem.

- Entre na página seguinte:

<http://www.1000imagens.com/foto.asp?idautor=155&idfoto=286&t=&g=&p=>

- Sob orientação do docente/monitor, observe e comente a imagem.

(FALAR, OUVIR E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

3.2. Propomos-lhe uma actividade de reflexão verbal.

- Entre na página seguinte e faça os exercícios verbais aí propostos.

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/gramaticando.html>

4. Jogue dois “jogos da força”: um sobre “Alimentos e bebidas” e outro sobre “Ervas aromáticas”. Selecciona cada um deles no seguinte endereço:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/forca/index.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 5

Tema: tema número três – Alimentação.

Subtema: Alimentação saudável.

OBJECTIVOS

Conhecer hábitos alimentares dos portugueses.

Comparar os hábitos alimentares dos portugueses com os do seu povo.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre **expressões para pedir/dar autorização e para dar ordens ou instruções** e sobre **formas de tratamento formais**.

Familiarizar-se com o vocabulário relativo a: **alimentação saudável, corpo humano e doença**.

ACTIVIDADES

1. Dispõe de 30 minutos para realizar esta tarefa.

- Visite a página seguinte e navegue ao sabor das suas preferências:

http://www.sitesmaisuteis.pt/alimentacao_nutricao_vida_saudavel.php

- Entre na página <http://www.iogurte.com/>,

selecione a secção “Testes”, na barra à esquerda, e teste os seus conhecimentos sobre cada um dos temas que lhe é sugerido.

(LER E COMPREENDER)

2. Dispõe de 30 minutos para realizar esta actividade.

Pode fazer apenas a tarefa 2.1., apenas a tarefa 2.2. ou ambas.

2.1.

- Visite página <http://www.fitpassion.com/>,

selecione a secção “Tabelas de calorias”, na barra à esquerda, e observe as calorias dos alimentos.

- Escolha um colega para trabalhar consigo.

- Tendo em conta que um adulto normal não deve consumir calorias em excesso (a mulher até 1500 kcal e o homem até 2000 kcal), organize com o seu par uma ementa saudável e equilibrada para um dia, respeitando a alimentação típica portuguesa.

- Sob orientação do docente/monitor, apresentem a vossa proposta à turma.

- Se necessário, oiçam a pronúncia portuguesa padrão de qualquer palavra:

http://www.oddcast.com/home/demos/tts/tts_example.php?sitepal

- Discutam todos a proposta mais equilibrada e mais tentadora.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2.2.

- Entre no endereço que lhe indicamos e veja um vídeo sobre o Termalismo em Portugal:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=3968&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/153/programa6.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Dispõe de 25 minutos para fazer esta actividade.

- Sob orientação do docente/monitor, converse com os seus colegas sobre os seus hábitos alimentares: quais os alimentos que prefere, os que lhe desagradam, se tem uma alimentação variada, se se preocupa com a alimentação ou não, se em tempo de aulas come nas cantinas ou se cozinha, como são as refeições no seu país, etc.

(FALAR E OUVIR)

4. Entre na página a seguir e faça os quatro exercícios e a navegação aí propostos sobre “Uma Receita”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/peqtextos/06/index.html>

(LER E ESCREVER)

5. Jogue um jogo da forca, modo treino, de nível básico, sobre o tema “alimentos”:

http://www.instituto-camoes.pt/cvc/index.php?option=com_forca&Itemid=173

Pode, ainda, fazer exercícios sobre como levar uma vida saudável:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/temas.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 6

Tema: tema número três – Alimentação.

Subtema: Receitas de culinária.

OBJECTIVOS

Conhecer receitas de pratos portugueses.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: **o pretérito imperfeito do conjuntivo, já, ainda, já não e ainda não.** Reflectir sobre **expressões** para fazer uma **sugestão**.

Familiarizar-se com o **vocabulário específico** da área da **culinária** e da **gastronomia**.

ACTIVIDADES

1. Dispõe de 35 minutos para realizar esta actividade.

Pode fazer apenas a tarefa 1.1., apenas a tarefa 1.2. ou ambas.

1.1. Renda-se aos encantos da cozinha portuguesa, visitando (no máximo, durante 10 minutos) as seguintes páginas.

<http://www.vinhoverde.pt/pt/receitas/>

<http://www.vitorsobral.com/>

<http://www.receitasemenus.net/content/category/8/113/185/>

<http://www.agroportal.pt/Sociedade/lazer/gastronomia.htm>

<http://www.docesecompanhia.com/>

<http://www.gastronomias.com/portugal/>

<http://www.entrepratos.com/> neste site veja um pequeno vídeo.

- Escolha um colega para trabalhar consigo.

- Seleccionem, em conjunto, duas receitas de entradas, duas de prato principal e duas de sobremesa que vos pareçam tipicamente portuguesas (têm 10 minutos para esta tarefa).

- Sob orientação do docente/monitor, apresentem oralmente aos vossos colegas o resultado do vosso trabalho (15 minutos para a totalidade dos pares).

(LER, FALAR E OUVIR)

1.2. Em alternativa, ou se lhe apetecer fazer ambos os exercícios, entre no seguinte endereço e veja um vídeo sobre gastronomia:

http://www1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5081&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3> , programa 11.

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

2. Dispõe de 40 minutos para realizar esta actividade.

- Escolha um colega para trabalhar consigo.

- Uma herança inesperada vai permitir-vos concretizar o vosso sonho: ter um restaurante só vosso. Como será o vosso restaurante? Escrevam um texto (no máximo de 150 palavras) onde vão explicar onde será, como será o edifício, a decoração, a comida, o pessoal e o preço. (Têm 20 minutos para escrever o texto).

- Accionem um corrector automático e tentem corrigir os erros que cometeram. Se necessário, peçam ajuda ao docente/monitor.

- Enviem o vosso texto para o Quadro da plataforma.
 - Sob orientação do docente/monitores, apresentem, oralmente, aos vossos colegas o vosso projecto (20 minutos para todos os pares).
- (ESCREVER, FALAR E OUVIR)

3. Tem três propostas de trabalho na actividade 3, faça as que mais lhe agradarem.

3.1. Visite a gulosa página de uma “cake designer”: <http://www.bolodencanto.net/>

- Você é guloso? “Ficou com água na boca?”

Deixe lá...já passa! Guloso costuma ser o gato.

Propomos-lhe 2 exercícios: o primeiro sobre expressões idiomáticas e o segundo sobre “Língua de gato”.

Pode fazer os dois exercícios ou só um, consoante o tempo que lhe sobra.

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

3.2. Entre na página seguinte, veja expressões idiomáticas portuguesas e copie duas expressões que incluam palavras relacionadas com a alimentação. Copie também o seu significado. Envie o resultado para o Quadro da plataforma

http://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_express%C3%B5es_idiom%C3%A1ticas#Portugal

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3.3. Entre na página em baixo e faça as actividades aí propostas.

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/reconstruir/03/index.html>

(OUVIR, LER E REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

4. Entre na página seguinte e faça algumas das actividades aí propostas.

<http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/setting3.htm>

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

5. Faça um jogo com uma ementa:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/21/ementa.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 7

Tema: tema número quatro - O mundo do trabalho e do emprego.

Subtema: Candidatar-se a um emprego.

OBJECTIVOS

Familiarizar-se com ofertas de emprego on-line.

Redigir uma carta de apresentação em língua portuguesa.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: os **verbos pronominais**, o uso do **imperativo** para se fazer um **pedido**, o uso do **vocativo** e de certas **frases exclamativas**.

Familiarizar-se com **vocabulário e expressões** relacionadas com o tema em estudo.

ACTIVIDADES

1. Dispõe de 20 minutos para esta tarefa.

- Visione o vídeo (episódio de 15-09-2008) que lhe propomos no endereço seguinte:

<http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?tvprog=21216&idpod=17348&formato=flv&pag=recentes&escolha=>

- Sob orientação do docente/monitor, converse um pouco sobre as profissões referidas no vídeo.

(OUVIR/LER E FALAR)

2. Tem 30 minutos para esta actividade.

Pode fazer apenas a actividade 2.1., apenas a 2.2. ou ambas. Se quiser pode fazer uma na aula e outra em casa. Pode também fazer as actividades 2.1. e 2.2. e não fazer uma das que se seguem.

2.1. Veja as vagas disponíveis ou faça uma candidatura espontânea para trabalhar num supermercado Minipreço:

http://www.clubeminipreco.webside.pt/mp/Bolsa_emprego/bolsa_emprego.asp

- Gostaria de trabalhar temporariamente num supermercado? Porquê?

- Em que secção gostaria mais de trabalhar e qual a secção em que não gostaria de o fazer? Porquê?

- Sob orientação do docente/monitor, exponha oralmente as suas opiniões sobre as questões anteriores.

(LER, FALAR E OUVIR)

2.2. Entre na página seguinte:

<http://alfacert.cliro.unibo.it/moodle/course/view.php?id=12>

Entre no curso e seleccione a 'Unidade b' – 'Actividades Produtivas'. Aí escolha um dos quatro temas propostos e faça todas as actividades relativas a esse tema.

(OUVIR, LER, REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA E FALAR)

3. Para se candidatar a um emprego é aconselhável ter disponível uma carta de apresentação para enviar à entidade patronal. Vá ao endereço

<http://www.cmcproject.it/cmcproject/portugal/8/default.htm> e aprenda a fazer uma carta de apresentação em português.

(LER E ESCREVER)

4. Tem 30 minutos para esta tarefa.

Pode fazer apenas a actividade 4.1., apenas a 4.2., apenas a 4.3, algumas delas ou todas.

4.1. Estude verbos pronominais (por exemplo, candidatar-se e empregar-se). Recorra ao conjugador de verbos (<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>), introduza um dos verbos e veja como se conjuga.

- Para praticar, conjugue nos tempos e modos principais os verbos preocupar-se, esforçar-se e oferecer-se.
- Mostre ao docente/monitor para correcção.

4.2. Entre no endereço seguinte e visiona um vídeo sobre o artesanato português:
<http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?tvprog=21516&idpod=6575&formato=wmv&pag=recentes&escolha=>

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/261/programa20.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4.3 Entre no endereço seguinte e oiça falar português.

<http://www.audio-lingua.eu/spip.php?article887&lang=pt>

- Depois de ouvir e de compreender, responda, por escrito, às questões seguintes.

a) Qual a profissão que Cidália considera ser a melhor do mundo? Porquê?

b) Concorda com a Cidália? Na sua opinião, qual é a melhor profissão do mundo?

Justifique a sua resposta.

- Quando terminar, envie as respostas para o Quadro da plataforma para serem corrigidas.

(OUVIR E ESCREVER)

5. Divirta-se, jogando um jogo de palavras cruzadas sobre “Dinheiro e Negócios”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 8

Tema: tema número quatro - O mundo do trabalho e do emprego.

Subtema: Centros tecnológicos.

OBJECTIVOS

Reflectir sobre o papel das tecnologias na vida social.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: o **futuro do conjuntivo** (construções hipotéticas), verbos pronominais e as preposições e locuções prepositivas de lugar, **construções** que traduzem **proporcionalidade** e a **expressão da irritação e de censura**.

Familiarizar-se com **vocabulário** relativo ao mundo da **indústria** e da **tecnologia**.

ACTIVIDADES

1. Tem 45 minutos para esta actividade.

Escolha apenas uma das actividades, a 1.1. ou a 1.2.

1.1. Entre no endereço que lhe indicamos a seguir e veja o vídeo, intitulado “Portugal, sociedade moderna.”

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5911&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/245/programa16.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

1.2. Entre no endereço seguinte, seleccione e faça as actividades que mais lhe agradarem.

<http://www.cmceproject.it/portale/portugal/didactics/unit5/>

2. Tem 15 minutos para a actividade que se segue.

Actividade oral: responda às questões que o docente/monitor lhe colocam e treine os verbos pronominais e as preposições e locuções prepositivas de lugar.

- Para ir **ao** Brasil como é que se desloca?
- Para ir **à** Bélgica como é que nos deslocamos?
- Para ir **à** Espanha como é que te deslocas?
- Para ir **a** Moçambique como é que se deslocam?
- Para ir **a** França como é que me desloco?
- Onde está o seu caderno?
- Onde está a sua esferográfica?
- Onde está a mão do docente/monitor?
- Etc.

3. Entre no endereço seguinte e faça as quatro actividades aí propostas:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/contomes/01/index.html>

(LER E OUVIR)

4. Entre na página seguinte e ordene o texto que aí se encontra:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/desafios/06/desafios6.html>

(LER E ORDENAR O TEXTO)

5. Entre na página seguinte e teste a sua capacidade de compreensão oral:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/ouvir/ouvido/03/index.html>

(OUVIR)

AULA 9

Tema: tema número cinco – Saúde.

Subtema: Geral: boa forma física e saúde.

OBJECTIVOS

Passear virtualmente por localidades portuguesas.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: **frases condicionais**, o uso do **vocativo**, a **contracção de palavras**, o tempo **futuro do indicativo** e o **modo imperativo** em língua portuguesa.

Reflectir sobre formas de **expressar opinião**.

Familiarizar-se com vocabulário e expressões relacionadas com boa forma física, saúde e beleza e **corpo humano**.

ACTIVIDADES

1. Tem 35 minutos para levar a cabo esta tarefa.

Pode fazer apenas a actividade 1.1., apenas a 1.2. ou ambas.

1.1. Entre na página seguinte:

<http://www.performance.pt/html/saude.asp>

- Escolha um artigo e leia-o.

- Sob orientação do docente/monitor, faça agora uma síntese oral do conteúdo do artigo para o resto da turma. Discutam um pouco sobre o que leram.

(LER, FALAR E OUVIR)

1.2. Em alternativa, ou se lhe apetecer fazer ambas as actividades, entre no seguinte endereço e veja um vídeo sobre praticar desporto:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5664&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/235/programa14.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

2. Tem 35 minutos para fazer esta actividade. Treine o tempo futuro do indicativo e o modo imperativo.

- Entre em <http://www.fitpassion.com/> e faça uma navegação de reconhecimento à sua vontade pelo site (no máximo, durante 15 minutos).

- Depois, seleccione a secção “Beleza” e aí o artigo “Pele saudável e cuidada”.

“Acordou com olheiras, com a pele baça, a sua pele tem um aspecto amarelo?”

Combata essa situação, deve então:

- Ter uma alimentação cuidada e muito variada.
- Deve ingerir cerca de 1,5 l de água por dia.
- Evite beber bebidas alcoólicas.
- Evite uma intensa exposição solar.
- Evite fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco.
- Deve utilizar cremes emolientes.
- E deve fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre

que possível.”

Retrieved 21-12-2007.

- Leia o respectivo texto.
 - Proceda, agora, à reescrita de todo o texto, começando da seguinte forma:
“Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro:
 - Terei uma alimentação cuidada e muito variada.
 -
 - Se necessário consulte o LX Conjugator:
<http://lxconj.di.fc.ul.pt/>
 - Envie o texto para o Quadro da plataforma, para correcção.
 - Se tiver tempo e se lhe apetecer, Proceda, agora, à reescrita de todo o texto, começando da seguinte forma:
“Alimente-se cuidadosamente.
...”
 - Envie o texto para o Quadro da plataforma, para correcção.
- (REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Dispõe de 30 minutos para esta actividade.

- Entre no Portal da Saúde, no endereço <http://www.min-saude.pt/portal/conteudos/enciclopedia+da+saude/saude+publica/default.htm>
 - Seccione a secção “Enciclopédia da Saúde” e nela escolha um tema do seu agrado para ler sobre ele e para se informar.
 - Escreva uma breve síntese da informação que leu.
 - Envie o texto para o Quadro da plataforma, para correcção.
- (LER E ESCREVER)

4. Passear faz bem à mente e ao corpo. Nesta actividade propomos-lhe um passeio virtual de 25 minutos por localidades portuguesas. Entre no endereço que lhe indicamos e fique a conhecer melhor Portugal.

<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/percursos-virtuais.html>

(CONHECER PORTUGAL E A SUA CULTURA)

5. Faça um jogo sobre o vocabulário relativo ao corpo humano:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/temas.html>

Pode, também, fazer um jogo de palavras cruzadas sobre o mesmo tema:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/jogos-lexicais/119-palavras-cruzadas.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 10

Tema: tema número seis - Turismo e tipologia das regiões.

Subtema: Geral: turismo.

OBJECTIVOS

Observar mapas de Portugal.

Conhecer a cidade do Porto e a cidade de Lisboa.

Conhecer regiões turísticas portuguesas.

Pesquisar horários de transportes públicos.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: o uso do **modo condicional**, a **sintaxe dos clíticos**, **advérbios**, **interjeições**. Reflectir sobre **expressões de dor** e de **suposição**.

Familiarizar-se com vocabulário e expressões relacionadas com o turismo e **viagens** em Portugal, bem como sobre **localização e orientação**.

ACTIVIDADES

1. Tem duas alternativas, ou faz a actividade 1.1. ou a actividade 1.2.

1.1. Tem 50 minutos (30m para ler e pesquisar e 20m para os pares apresentarem oralmente o resultado da pesquisa) para realizar a actividade que se segue.

- Escolha um colega para trabalhar consigo.

- Entrem na página que vos propomos a seguir:

<http://www.visitportugal.com/Cultures/pt-PT/default.html>

- Explore Portugal: seleccionem um destino no mapa e informem-se sobre ele.

Tomem nota por escrito dos tópicos principais.

- Entrem nas páginas seguintes, seleccionem um destes meios de transporte e informem-se sobre os horários possíveis para o vosso destino.

<http://www.cp.pt/cp/displayPage.do?vgnextoid=a4f6f9e12a584010VgnVCM1000007b01a8c0RCRD> e <http://www.rede-expressos.pt/>

- Sob orientação do docente/monitor, partilhem oralmente com os restantes colegas da turma as informações que recolheram.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

1.2. Dispõe de 60 minutos (20m para a pesquisa e 8m x 5 grupos para a apresentação oral) para levar a cabo a tarefa seguinte.

- Entre no endereço que lhe propomos: <http://www.tow.pt/>

Este sítio, da empresa TOW, organizou a informação em 5 grandes temas: Turismo Histórico, Turismo Natureza, Turismo Lazer, Turismo Religioso e Turismo Gastronómico.

Cada um destes separadores permite um enlace para viagens mais específicas, por exemplo, “rotas gastronómicas”, etc. Dos sítios disponíveis na rede sobre a temática do turismo em Portugal, este é um dos mais interessantes para organizar uma viagem ou um passeio turístico.

- Sob orientação do docente/monitor:

- primeiro, a turma deve organizar-se em cinco grupos (pode ser um trabalho de pares);

- em seguida, a cada um dos grupos deve ser atribuído um dos cinco temas disponíveis, de modo a não haver repetição;

- depois, cada grupo lê sobre o tema que lhe foi distribuído e toma notas sobre as ideias

principais;

- por fim, cada grupo expõe, oralmente, para o resto da turma o resultado da sua pesquisa.

(LER, ESCREVER, FALAR E OUVIR)

2. Visite a cidade do Porto (1º) ou o castelo de S. Jorge, em Lisboa (2º), ou vilas e aldeias portuguesas (3º):

(1º) <http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?tvprog=21516&idpod=7360&formato=wmv&pag=recentes&escolha=>

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3> , programa 24, FALAMOS

PORTUGUÊS.

(2º) <http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?tvprog=21516&idpod=6899&formato=wmv&pag=recentes&escolha=>

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/269/programa21.pdf>

(3º) <http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?tvprog=21516&idpod=7486&formato=wmv&pag=recentes&escolha=>

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/?headline=31&visual=3> , programa 25, FALAMOS

PORTUGUÊS.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

3. Dispõe de 15 minutos para observar mapas de Portugal. Entre nos seguintes endereços e observe mapas de Portugal. Em alternativa, pode fazer o exercício 5.

http://www.lib.utexas.edu/maps/cia07/portugal_sm_2007.gif

http://www.lib.utexas.edu/maps/europe/portugal_pol_1982.pdf

http://www.lib.utexas.edu/maps/europe/portugal_rel_1982.pdf

(CONHECER AS PRINCIPAIS LOCALIDADES PORTUGUESAS)

4. Divirta-se com um jogo de palavras cruzadas sobre “Os Primeiros Passos em Lisboa”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>

(CONHECER A CIDADE DE LISBOA)

5. Pode, também, fazer um jogo sobre o tema viagens ou sobre o tema localização e orientação:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/temas.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

AULA 11

Tema: tema número sete – Actividades de lazer.

Subtema: Lazer: geral.

OBJECTIVOS

Conhecer cafés literários portugueses.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: as **onomatopeias** e a partícula “lá”. Reflectir sobre formas de fazer o **pedido de uma refeição** num café ou num restaurante e a **expressão de atitudes e sentimentos**.

Familiarizar-se com **vocabulário** relativo a **actividades de lazer** e a **compras**.

ACTIVIDADES

1. Tem 40 minutos (20m para ler e 20m para escrever) para levar a cabo esta actividade.
- Consulte um guia de lazer (veja endereço em baixo), selecione um acontecimento ou um espectáculo ou um concerto ou uma peça de teatro ou um filme à sua escolha e leia as informações disponíveis no site sobre o que escolheu.

<http://lazer.publico.clix.pt/>

- Sob orientação do docente/monitor, escreva um pequeno texto onde vai referir que actividade de lazer escolheu, quando e onde vai decorrer essa actividade, porque é que a escolheu e quem gostaria de levar consigo como acompanhante.

Envie o texto para o Quadro da plataforma, para correcção.

(LER E ESCREVER)

Nota: se lhe sobrar tempo, divirta-se a ler anedotas: <http://www.hoops.pt/rir/rir.htm>

2. Tem 20 minutos para este exercício.

- Sob orientação do docente/monitor, converse com os restantes alunos da turma sobre a forma como costuma ocupar os seus tempos livres.

(FALAR E OUVIR)

3. Entre no endereço em baixo e visiona o vídeo “Cafés Literários”.

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=3854&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/149/programa5.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Tem 20 minutos para realizar esta tarefa. Oferecemos-lhe a oportunidade de ficar a conhecer melhor o cinema português. Entre no endereço que lhe propomos, leia e informe-se sobre este tema.

<http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/cinema-portugues.html>

(CONHECER O CINEMA PORTUGUÊS)

5. Conversar com os amigos é também uma excelente forma de ocupar os nossos tempos livres. Divirta-se, então, não a falar com os amigos mas com um jogo de

palavras cruzadas sobre “Modos de Falar”:

<http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogoemlinha/cruzadas/index.html>

- Pode, também, fazer um jogo sobre o tema tempos livres:

<http://cvc.instituto-camoes.pt/aprender-portugues/a-brincar/temas.html>

(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

6. Se lhe sobrar tempo, ou em casa, pode visionar o vídeo “Fazer compras”:

http://ww1.rtp.pt/multimedia/index.php?pagURL=arquivo&tvprog=21516&idpod=5425&formato=wmv&pag=arquivo&pagina=0&data_inicio=&data_fim=&prog=21516&quantos=20&escolha=

Se quiser, pode ter acesso à transcrição do vídeo no endereço seguinte:

<http://www.rtp.pt/rtpi/images/articles/221/programa12.pdf>

Esta transcrição pode ser útil para rever alguns conteúdos linguísticos do vídeo.

(OUVIR E REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

AULA 12

Tema: tema número oito - Música portuguesa tradicional e contemporânea.

Subtema: Música portuguesa tradicional e contemporânea.

OBJECTIVOS

Conhecer nomes e temas da música portuguesa contemporânea.

Desenvolver competências de leitura e de escrita em língua portuguesa.

Desenvolver a compreensão e a expressão oral em língua portuguesa.

Reflectir sobre a língua: os **pronomes relativos** em língua portuguesa.

Conhecer **vocabulário** e **expressões** relacionados com as **actividades musicais**.

ACTIVIDADES

1. Dispõe de 40 minutos (15m para ler e 25m para falar) para levar a cabo esta actividade.

- Sob orientação do docente/monitor, os alunos da turma devem constituir-se em quatro grupos, a cada um dos quais será atribuído um número.

- Cada grupo faz uma navegação de reconhecimento e pesquisa de informação na página que corresponde ao número do seu grupo. Devem tomar notas sobre o conteúdo e organização da página que visitam.

● Grupo nº 1: Museu da Música

<http://www.museudamusica-ipmuseus.pt/>

● Grupo nº 2: Casa da Música (Porto)

<http://www.casadamusica.com/>

● Grupo nº 3: Fundação Centro Cultural de Belém (Lisboa): CCB

<http://www.ccb.pt/sites/ccb/pt-PT/Pages/default.aspx>

● Grupo nº 4: Fundação Calouste Gulbenkian

<http://www.musica.gulbenkian.pt/main.html>

- Sob orientação do docente/monitor, cada grupo deve apresentar, oralmente, ao resto dos colegas o resultado da pesquisa realizada.

Nota: Se quiser conhecer a letra de uma música portuguesa, é provável que a encontre no seguinte endereço:

● Letras de músicas

<http://www.cantaportugal.com/>

(LER, FALAR E OUVIR)

2. Dispõe de 25 minutos para esta actividade.

Já assistiu a algum concerto de música clássica ou contemporânea?

- Escreva um texto curto (no máximo 150 palavras) onde vai a contar a sua experiência.

- Envie o texto para o Quadro da plataforma, para correcção.

(ESCREVER)

3. Reflecta sobre os pronomes relativos em língua portuguesa. Entre nas páginas seguintes e reveja este conteúdo:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Pronome_relativo

<http://www.priberam.pt/dlpo/gramatica/gramatica34.aspx>

- Na secção "Materiais didácticos associados a esta aula" realize a ficha de trabalho "Exercícios práticos pronomes relativos".

(REFLECTIR SOBRE A LÍNGUA)

4. Tem 30 minutos para realizar esta tarefa. Oferecemos-lhe a oportunidade de ficar a conhecer melhor a música portuguesa. Pode realizar a actividade 4.1., a 4.2. ou ambas. (CONHECER A MÚSICA PORTUGUESA)

4.1. Entre no endereço que lhe propomos, leia e informe-se sobre a música portuguesa. <http://cvc.instituto-camoes.pt/conhecer/bases-tematicas/musica-portuguesa-dos-secs-xix-xx-e-xxi.html>

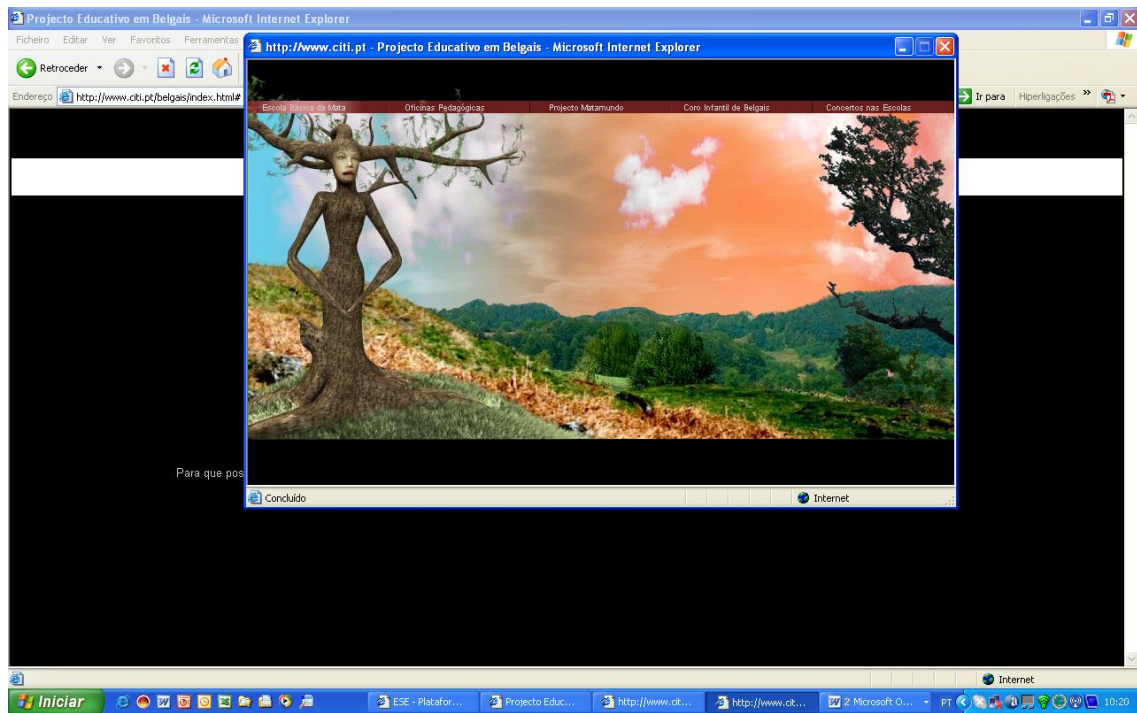
4.2. Entre no endereço que lhe propomos e oiça música portuguesa. <http://www.musica-portuguesa-gratis.com/Musica.Portuguesa.htm>

5. Divirta-se jogando um jogo da glória virtual: <http://www.instituto-camoes.pt/cvc/jogodagloria/gloria.html>
(REFLECTIR SOBRE O VOCABULÁRIO)

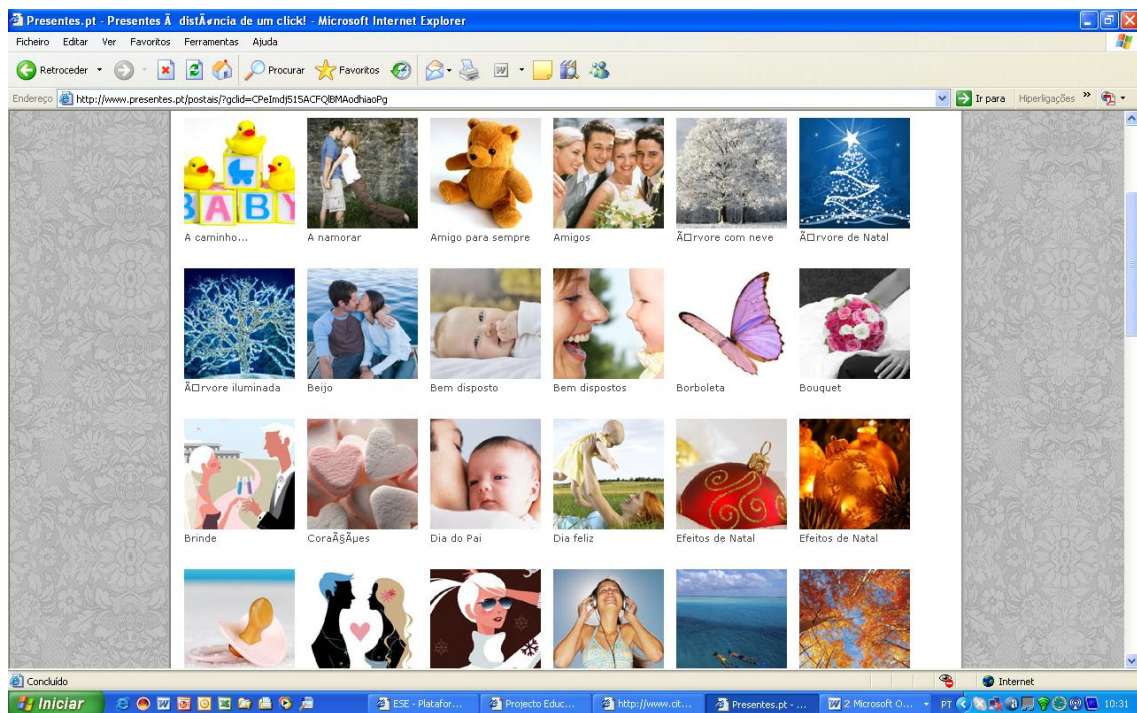
ANEXO 6

Exemplos de materiais atrativos

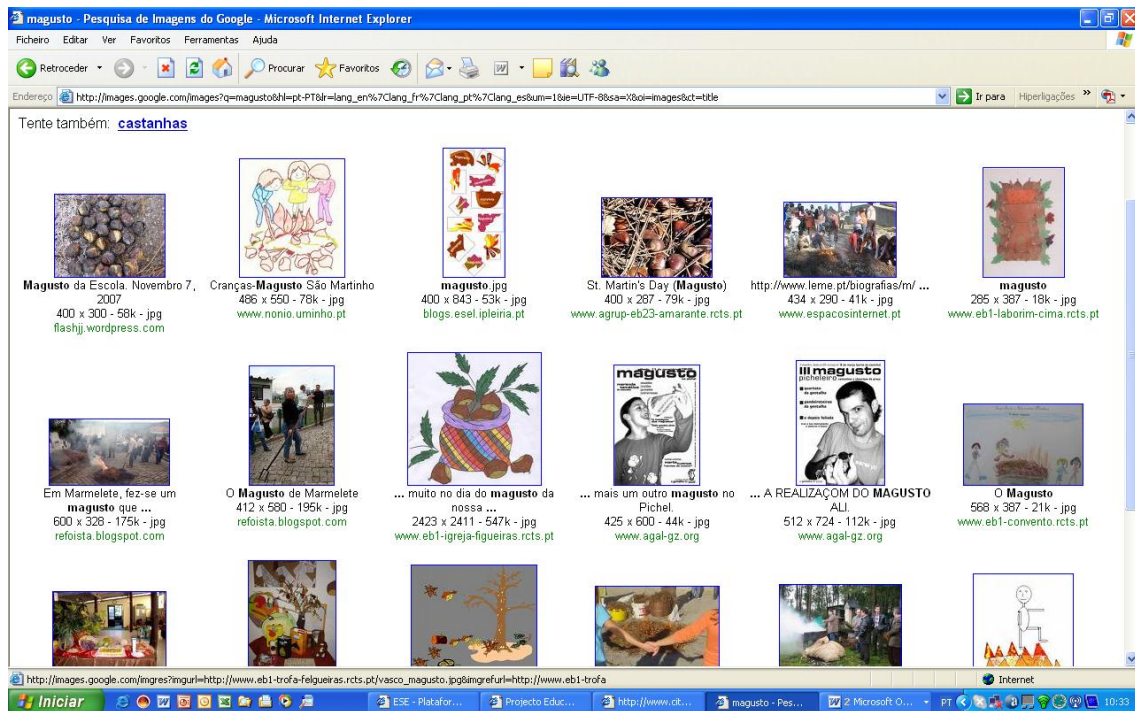
<http://www.citi.pt/belgais/>



<http://www.presentes.pt/postais/?gclid=CPeImdj515ACFQIBMAodhiaoPg>



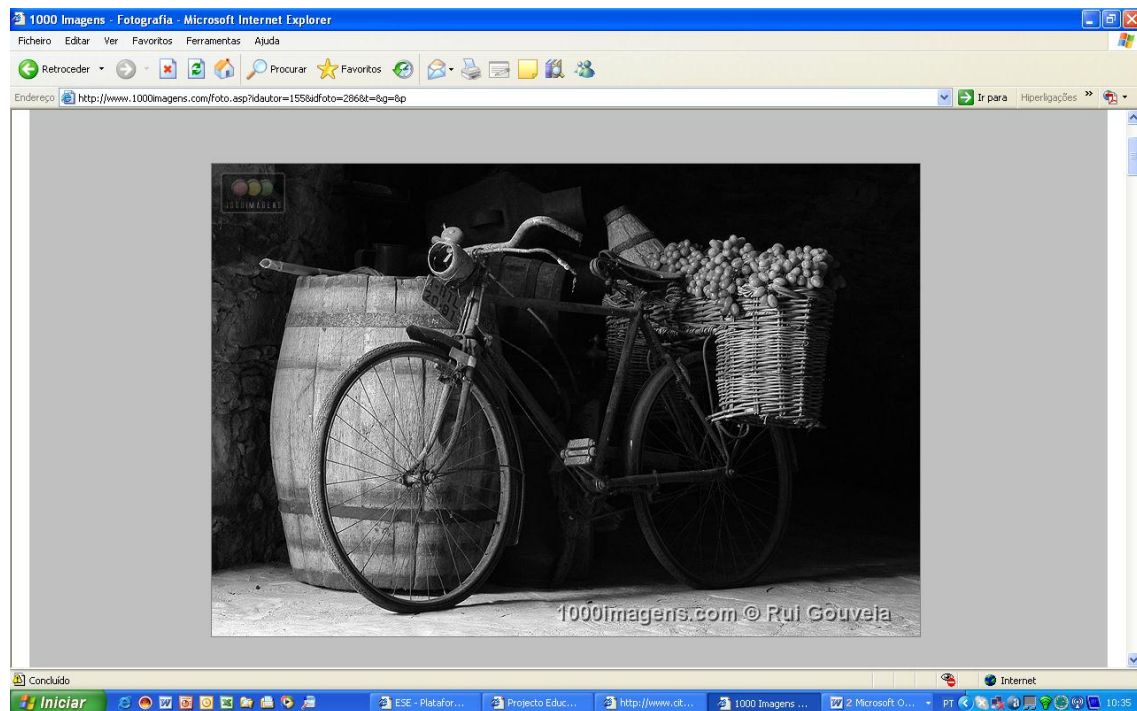
http://images.google.com/images?q=magusto&hl=pt-PT&lr=lang_en%7Clang_fr%7Clang_pt%7Clang_es&um=1&ie=UTF-8&sa=X&oi=images&ct=title



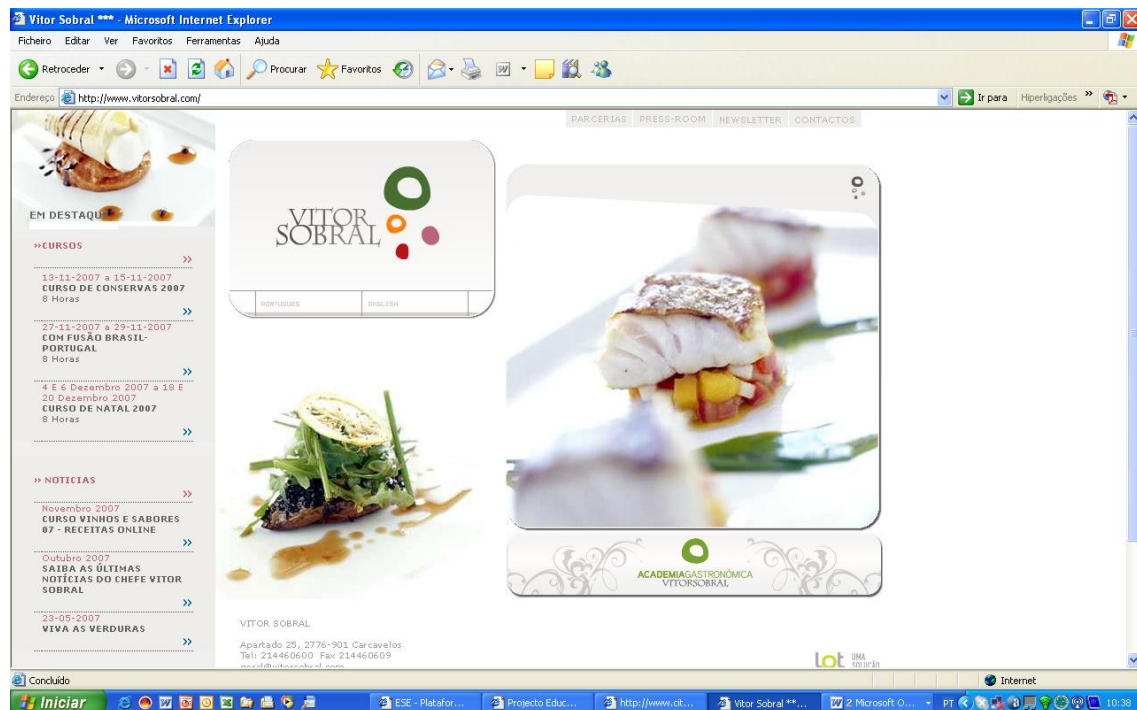
<http://www.rtp.pt/wportal/sites/tv/gastronomia/index.php>



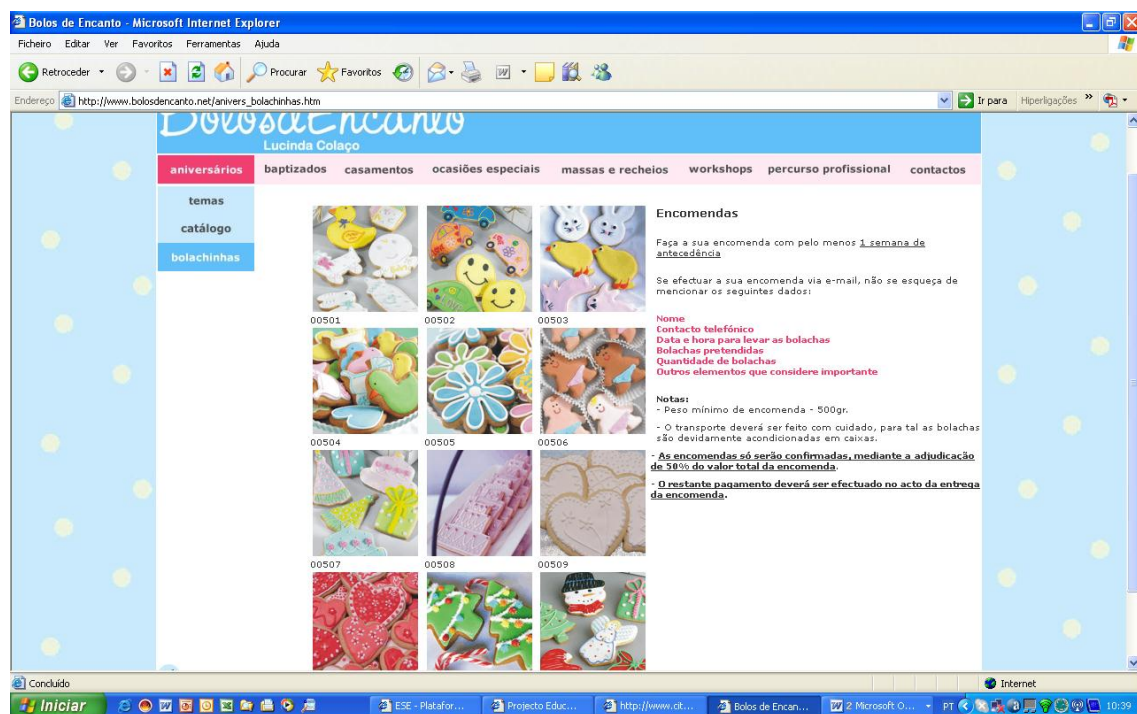
<http://www.1000imagens.com/foto.asp?idautor=155&idfoto=286&t=&g=&p=>



<http://www.vitorsobral.com/>



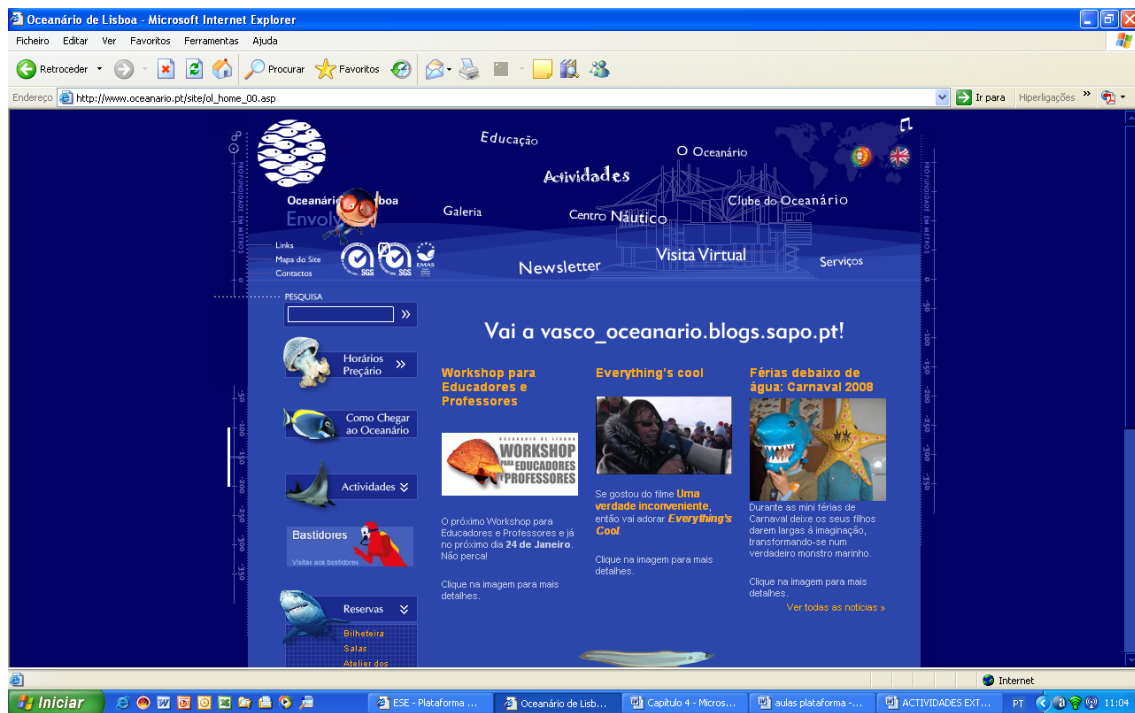
<http://www.bolosdencanto.net/>



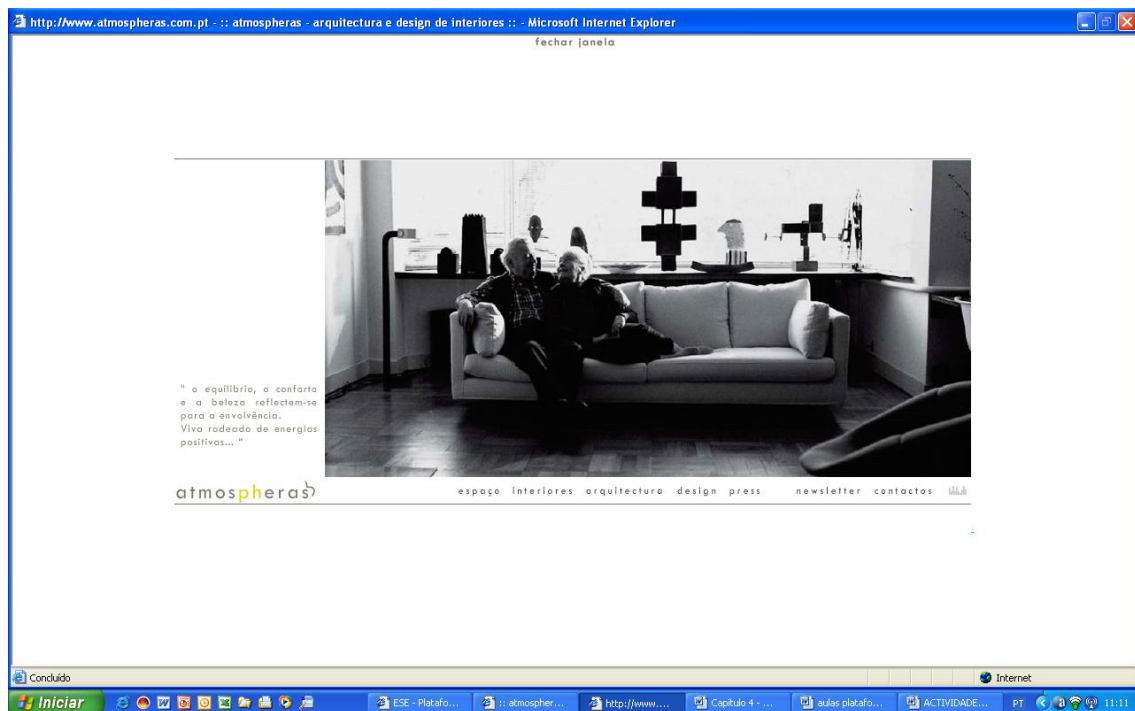
http://www.youtube.com/watch?v=uKnMDqTr_mk



<http://www.oceanario.pt/indexFlashInicial.asp>



<http://www.atmosferas.com.pt/>



Anexo 7

Questionário 1

Escola Superior de Educação do IPCB
Curso de Português Língua Estrangeira – nível A 2 / B1

Este inquérito é constituído por 4 partes, distribuídas em 11 páginas.

A primeira parte é relativa a **dados do aluno**, a segunda é sobre as suas **dificuldades na aprendizagem da língua portuguesa**, a terceira é sobre a sua **opinião relativamente a estratégias e materiais** e a última é sobre o seu **conhecimento da cultura e da geografia de Portugal**.

Os objectivos são:

1. conhecer a turma;
2. identificar as dificuldades dos alunos;
3. conhecer as estratégias e os materiais de ensino de que mais gostam;
4. saber qual o conhecimento dos alunos sobre a cultura e a geografia de

Portugal.

A finalidade deste estudo é obter dados, reflectir sobre eles e organizar este curso em função das necessidades reais dos alunos e daquilo que esperam aprender.

Garantimos a confidencialidade dos dados e agradecemos a sua disponibilidade para responder a este inquérito.

A professora

Teresa Gonçalves

INQUÉRITO

Nota: pode responder em qualquer língua.

Parte 1: DADOS DO ALUNO

1. Nacionalidade: _____ Sexo: F ☐ M ☐ Idade: ☐

2. Qual é a sua língua materna? _____

2.1. Se tem uma língua segunda, qual é? _____

2.2. Qual a língua estrangeira em que melhor consegue comunicar?

2.3. Em que outra(s) língua(s) estrangeira(s) consegue comunicar?

3. Indique o curso que frequenta na sua instituição de origem (por exemplo, Enfermagem). _____

4. Indique a instituição de ensino superior (Universidade/Politécnico e Faculdade/Escola) onde vai realizar o seu período de mobilidade, em Portugal.

a) ☐ Instituto Politécnico de Castelo Branco, Escola _____

b) ☐ outra. Indique qual... _____

5. Assinale com **X** as razões que o(a) levaram a escolher Portugal. Pode assinalar uma ou mais opções.

a) ☐ proximidade geográfica do meu país

b) ☐ afastamento geográfico do meu país

c) ☐ semelhança entre a minha língua e a língua portuguesa

d) ☐ semelhança entre a minha cultura e a cultura portuguesa

e) ☐ conhecimento que já tenho da língua e da cultura portuguesa

f) ☐ outras. Indique quais... _____

6. Porque decidiu frequentar **este curso de língua portuguesa**? Pode assinalar uma ou mais opções.

- a) ☐ porque não consigo comunicar em língua portuguesa
 - b) ☐ porque quero melhorar o conhecimento da língua portuguesa
 - c) ☐ porque quero conhecer a cultura portuguesa
 - d) ☐ porque sou obrigado(a)
 - e) ☐ porque é uma oportunidade de encontrar outros colegas Erasmus
 - f) ☐ outras. Explique quais... _____
-
-

7. Tem computador próprio?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

7.1. Em Portugal, em casa, tem ligação à rede de Internet?

- a) ☐ Sim, sem limitações
- b) ☐ Sim, com limitações
- d) ☐ Não

8. Avalie o seu domínio das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Assinale com **X** apenas uma opção.

8.1. Domínio do computador como ferramenta de trabalho.

- a) ☐ muito bom
- b) ☐ bom
- c) ☐ regular
- d) ☐ mau
- e) ☐ sem opinião

8.2. Domínio do computador como ferramenta de comunicação:

- a) ☐ muito bom
- b) ☐ bom
- c) ☐ regular
- d) ☐ mau
- e) ☐ sem opinião

9. Avalie a sua frequência de utilização do computador. Assinale com **X** apenas uma opção.

- a) ☐ Uso o computador todos os dias
- b) ☐ Uso o computador de uma a dez horas por semana
- c) ☐ Uso o computador menos de uma hora por semana
- d) ☐ Não uso computador

10. Avalie a sua frequência de utilização da Internet. Assinale com **X** apenas uma opção.

- a) ☐ Uso a Internet todos os dias
- b) ☐ Uso a Internet de uma a dez horas por semana
- c) ☐ Uso a Internet menos de uma hora por semana
- d) ☐ Não uso a Internet

11. Usa a Internet para aprender línguas?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

12. Sente-se motivado(a) para usar as novas tecnologias da informação e comunicação (TIC)?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

13. Antes deste curso frequentou outro(s) de língua portuguesa?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

Nota: Nesta parte do questionário (**Parte 1**) apenas responde às questões 14, 15 e 16 quem respondeu **Sim** na pergunta anterior.

14. Quantos cursos frequentou?

- a) ☐ 1 curso
- b) ☐ 2 cursos
- c) ☐ mais de 2 cursos

15. Quantas horas frequentou no total?

- a) ☐ Menos de 60h
- b) ☐ Entre 60h a 100h
- c) ☐ Mais de 100h

16. Onde frequentou o(s) curso(s)?

- a) ☐ Em Portugal
- b) ☐ No seu país de origem
- c) ☐ Outro. Indique qual... _____

17. Algum dos cursos de línguas que já fez usava uma plataforma e-learning?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

- Se respondeu **sim** na pergunta anterior,

17.1. Quantas horas, em média, trabalhou na plataforma? ☐

17.2. Que tipo de actividades eram feitas na plataforma? Pode assinalar uma ou mais opções.

- a) ☐ leitura de documentos
b) ☐ escrita de textos
c) ☐ audição de materiais áudio
d) ☐ visionamento de vídeos/filmes
e) ☐ consulta de gramáticas/dicionários
f) ☐ realização de exercícios práticos
g) ☐ outras. Indique quais... _____
-
-

17.3. Onde é que trabalhava na plataforma?

- a) ☐ na sala de aula b) ☐ Em casa c) ☐ Outro. Indique

qual... _____

18. Já fez algum curso on-line de línguas?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

19. Já alguma vez utilizou a Internet para procurar materiais para a aprendizagem das línguas?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

Se respondeu **sim** na pergunta anterior,

19.1. Encontrou materiais?

- a) ☐ Não b) ☐ Sim, poucos c) ☐ alguns d) ☐ Sim, muitos

19.2. Utilizou esses materiais?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

20. Já teve algum professor de línguas que usasse materiais disponíveis on-line na sala de aula?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

Se respondeu **sim** na pergunta anterior,

20.1. Que tipo de materiais? Pode assinalar uma ou mais opções.

- a) ☐ materiais para ler b) ☐ materiais para escrever
c) ☐ materiais para ouvir d) ☐ vídeos/filmes
e) ☐ gramáticas/dicionários ou outras obras f) ☐ materiais para fazer exercícios práticos
g) ☐ outros. Indique quais... _____

21. Gostaria de usar materiais de aprendizagem da língua portuguesa disponíveis on-line?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não c) ☐ Sem opinião

Parte 2: DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

1. Assinale com **X** os aspectos em que tem dificuldade e os aspectos em que não tem dificuldade, na aprendizagem da língua portuguesa. Assinale cada alínea.

Na aprendizagem do português,

	tenho dificuldade			não tenho dificul dade
	muita	bastante	pouca	
na pronúncia				
no vocabulário				
no significado das palavras				
nos verbos				
nas preposições (ex. “ir para ”)				
no feminino / masculino das palavras				
no singular / plural das palavras				
nas frases				
em falar adequadamente com qualquer pessoa				
em compreender expressões idiomáticas (ex. “ter mais olhos que barriga”)				
em falar				
em compreender outros a falar				
em escrever textos				
em ler e compreender textos				
em escrever correctamente as palavras				
outra. Indique qual...				

Parte 3: ESTRATÉGIAS E MATERIAIS PREFERIDOS

A. Leia com atenção a seguinte lista de estratégias de ensino/aprendizagem de línguas.

- | | |
|---|---|
| 1 - diálogo professor / aluno | 2 - diálogo aluno / aluno |
| 3 - exposição oral do professor sobre um tema | 4 - exposição oral do aluno sobre um tema |
| 5 - realização de um trabalho individual | 6 - trabalho de pares |
| 7 - trabalho de grupo | 8 - leitura silenciosa |
| 9 - leitura em voz alta | 10 - pesquisa on-line de artigos (por ex. de revistas ou jornais) |
| 11 - completamento de texto | 12 - ordenamento de texto |
| 13 - resposta a questionários de interpretação (por ex. orais e /ou escritos) | |
| 14 - produção escrita sobre um tema dado | 15 - resolução de uma ficha de trabalho |
| 16 - palavras cruzadas | 17 - jogos de vocabulário |
| 18 - concursos | 19 - debate |
| 20 - exploração de imagens | 21 - audição de canções |
| 22 - visionamento de filmes | 23 - visionamento de vídeos |
| 24 - navegação em sites da Internet sobre ensino da língua portuguesa | |
| 25 - aulas com exercícios de gramática | 26 - aprender a gramática indirectamente |
| 27 - trabalho de casa | 28 - outras. Indique quais... |

- Da lista de estratégias, escolha as **4** de que mais **gosta** e as **4** de que **não gosta**.

Indique apenas o número correspondente à estratégia.

• **Gosto** das estratégias nº:

a) ☐

b) ☐

c) ☐

d) ☐

• **Não gosto** das estratégias nº:

a) ☐

b) ☐

c) ☐

d) ☐

B: Leia com atenção a seguinte lista de materiais de ensino/aprendizagem de línguas.

- | | |
|--|--|
| 1 - manual | 2 – dicionário |
| 3 – gramática | 4 - textos de revistas ou jornais |
| 5 - textos de literatura para a infância | 6 - textos de culinária |
| 7 – contos | 8 - provérbios |
| 9 - expressões idiomáticas | 10 - guias de programação da televisão |
| 11 – imagens | 12 - questionários de interpretação |
| 13 – exercícios de gramática | 14 - listagens de vocabulário |
| 15 – Internet | 16 - plataforma e-learning |
| 17 – exercícios de língua on-line | 18 – textos on-line sobre a cultura |
| 19 – quadro | 20 – outros. Indique quais... |

- Da lista de materiais, escolha os **4** de que mais **gosta** e os **4** de que **não gosta**.

Indique apenas o número correspondente ao material.

• **Gosto** dos materiais nº:

a) ☐ b) ☐ c) ☐ d) ☐

• **Não gosto** dos materiais nº:

a) ☐ b) ☐ c) ☐ d) ☐

Parte 4: CONHECIMENTO DA CULTURA E DA GEOGRAFIA DE PORTUGAL
--

1. Costuma ter contacto com os meios de comunicação social portugueses?

☐ Sim, bastante ☐ Sim ☐ Sim, mas pouco ☐ Não

1.1. Se respondeu **Sim, bastante**, **Sim**, ou **Sim, mas pouco** na pergunta anterior, assinale o que corresponde ao seu caso. Pode assinalar uma ou mais opções.

- a) ☐ leio com pouca frequência jornais
- b) ☐ leio com pouca frequência revistas
- c) ☐ ouço com pouca frequência rádio
- d) ☐ vejo com pouca frequência televisão
- e) ☐ leio frequentemente jornais
- f) ☐ leio frequentemente revistas
- g) ☐ ouço frequentemente rádio
- h) ☐ vejo frequentemente televisão

2. Considera-se informado(a) sobre a cultura portuguesa?

- ☐ Sim, bastante ☐ Sim ☐ Sim, mas pouco ☐ Não

2.1. Se respondeu **Sim, bastante**, **Sim**, ou **Sim, mas pouco** na pergunta anterior, assinale o que corresponde ao seu caso. Pode assinalar uma ou mais opções.

Tenho informação sobre...

- a) ☐ hábitos e costumes
- b) ☐ crenças
- c) ☐ tradições
- d) ☐ manifestações artísticas (ex. música, cinema, arquitectura, pintura, etc.)
- e) ☐ a sua história

3. Considera-se informado(a) sobre a geografia de Portugal?

- ☐ Sim, bastante ☐ Sim ☐ Sim, mas pouco ☐ Não

3.1. Se respondeu **Sim, bastante**, **Sim**, ou **Sim, mas pouco** na pergunta anterior, assinale o que corresponde ao seu caso. Pode assinalar uma ou mais opções.

Tenho informação sobre...

- a) ☐ algumas localidades
- b) ☐ algumas regiões
- c) ☐ algumas das maiores cidades
- d) ☐ os Açores
- e) ☐ a Madeira

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 8

Questionário 2

Escola Superior de Educação do IPCB
Curso de Português Língua Estrangeira – nível A2 / B1

Este inquérito é constituído por 24 perguntas, distribuídas em 7 páginas.

As perguntas são sobre a sua opinião em relação às aulas da plataforma.

Os objectivos são:

1. conhecer a opinião dos alunos sobre a utilidade das aulas na plataforma;
2. conhecer o tipo de materiais de que mais gostam.

A finalidade deste estudo é obter dados, reflectir sobre eles e organizar este curso em função das necessidades reais dos alunos e daquilo que esperam aprender.

Garantimos a confidencialidade dos dados e agradecemos a sua disponibilidade para responder a este inquérito.

A professora

Teresa Gonçalves

INQUÉRITO

Nota: pode responder em qualquer língua.

1. Nacionalidade: _____ Sexo: F ☐ M ☐ Idade: ☐

2. Qual é a sua língua materna? _____

3. Na aprendizagem de línguas, já alguma vez tinha utilizado uma plataforma?

a) ☐ Sim b) ☐ Não

4. É a primeira vez que está a utilizar uma plataforma?

a) ☐ Sim b) ☐ Não

5. Considera útil a utilização da plataforma durante o curso de língua portuguesa?

a) ☐ Sim b) ☐ Não

6. Assinale com **X** a opção, ou as opções, que lhe parece(m) mais correcta(s). Pode assinalar uma ou mais opções.

- a) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma é fácil, basta seguir a indicação de cada tarefa.
- b) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma é difícil porque a estrutura da aula é complexa.
- c) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma nem é fácil nem é difícil.
- d) ☐ Não tenho qualquer problema em utilizar a **plataforma**.
- e) ☐ Utilizar a **plataforma** é difícil porque a estrutura da plataforma é complexa.
- f) ☐ Utilizar a **plataforma** nem é fácil nem é difícil.

7. Tendo em conta a sua necessidade de aprender português, como avalia a estrutura de cada aula da plataforma?

- a) ☐ pouco adequada b) ☐ adequada c) ☐ bastante adequada
- d) ☐ muito adequada e) ☐ sem opinião

8. Assinale com **X** a opção, ou as opções, que lhe parece(m) mais correcta(s). Pode assinalar uma ou mais opções.

Gostaria que **cada aula** da plataforma **tivesse**...

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> documentos para ler | b) <input type="checkbox"/> escrita de textos |
| c) <input type="checkbox"/> materiais áudio | d) <input type="checkbox"/> pequenos vídeos/filmes |
| e) <input type="checkbox"/> gramáticas | f) <input type="checkbox"/> dicionários |
| g) <input type="checkbox"/> pronunciador | h) <input type="checkbox"/> conjugador |
| i) <input type="checkbox"/> exercícios práticos | j) <input type="checkbox"/> outros. Indique quais... _____ |
-

9. Assinale com **X** a opção, ou as opções, que lhe parece(m) mais correcta(s). Pode assinalar uma ou mais opções.

Gostaria que **cada aula** da plataforma **não tivesse**...

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> documentos para ler | b) <input type="checkbox"/> escrita de textos |
| c) <input type="checkbox"/> materiais áudio | d) <input type="checkbox"/> pequenos vídeos/filmes |
| e) <input type="checkbox"/> gramáticas | f) <input type="checkbox"/> dicionários |
| g) <input type="checkbox"/> pronunciador | h) <input type="checkbox"/> conjugador |
| i) <input type="checkbox"/> exercícios práticos | j) <input type="checkbox"/> outros. Indique quais... _____ |
-

10. Sente que o trabalho na plataforma o ajudou a progredir no domínio da língua portuguesa?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

Se respondeu **sim**, na pergunta anterior,

10.1. Sente que o trabalho na plataforma o ajudou a progredir no domínio da língua portuguesa...

- a) ☐ pouco b) ☐ bastante c) ☐ muito

11. No quadro, Assinale com **X** o que corresponde ao seu caso. Assinale cada alínea.

Com o trabalho feito na plataforma,	melhorei			não melhorei
	muito	razoável- mente	pouco	
a pronúncia				
o vocabulário				
a compreensão do significado das palavras				
a conjugação de verbos				
a utilização das preposições				
a formação do feminino/masculino das palavras				
a formação do singular/plural das palavras				
a construção de frases				
falar adequadamente com qualquer pessoa				
compreender expressões idiomáticas				
falar				
compreender outros a falar				
escrever textos				
ler e compreender textos				
escrever correctamente as palavras				
outras. Indique quais...				

12. Quanto ao **grau de complexidade**, para o nível de língua (intermédio) que está a frequentar, considera as actividades das aulas da plataforma:

- a) ☐ muito simples b) ☐ simples c) ☐ acessíveis
 d) ☐ complexas e) ☐ muito complexas f) ☐ sem opinião

13. Quanto ao **número**, considera as actividades das aulas da plataforma:

- a) ☐ insuficientes b) ☐ suficientes c) ☐ demasiadas e) ☐ sem
 opinião

14. Quanto à **adequação**, considera as actividades das aulas da plataforma:

- a) ☐ nada adequadas b) ☐ pouco adequadas
 c) ☐ adequadas d) ☐ muito adequadas e) ☐ sem opinião

15. O que pensa dos materiais das aulas da plataforma?

Assinale com **X** o que corresponde ao seu caso. Assinale cada alínea.

materiais	gosto pouco	gosto	gosto bas- tante	gosto muito	sem opinião
textos para ler					
textos para ler e para falar					
textos sobre cultura portuguesa					
textos sobre a actualidade					
fichas informativas de gramática					
exercícios práticos de gramática					
gramática on-line para consultar					
dicionário on-line					
conjugador					
pronunciador					
jogos de palavras					
textos para ordenar					
textos para ouvir					
vídeos					
frases ou textos para escrever					
outros. Indique quais...					

16. Encontrou nas aulas da plataforma vocabulário relacionado com a sua área de formação?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

17. Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a cultura portuguesa?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

Se respondeu **sim** na pergunta anterior,

17.1. Assinale com **X** o que corresponde ao seu caso. Pode assinalar uma ou mais opções.

Considero que passei a conhecer melhor

- a) ☐ os hábitos e os costumes
b) ☐ as crenças e as tradições
c) ☐ as manifestações artísticas (música, cinema, arquitectura, pintura, etc.)
d) ☐ a história

18. Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a geografia de Portugal?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

19. Sente que a utilização de uma plataforma motiva para a aprendizagem das línguas?

- a) ☐ Sim b) ☐ Sim, muito c) ☐ Não

20. Sente que as aulas da plataforma complementam as aulas do período da manhã?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

21. No período da tarde, gostaria de ter aulas iguais às aulas do período da manhã (clássicas)?

- a) ☐ Sim b) ☐ Não

Porquê? _____

22. Indique **3 vantagens** da utilização da plataforma para aprender Português.

23. Indique **3 desvantagens** da utilização da plataforma para aprender Português.

24. Que aspectos lhe parece que poderiam ser melhorados nas aulas da plataforma?

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 9

Questionário 3

Escola Superior de Educação do IPCB
Curso de Português Língua Estrangeira – nível A2 / B1

Este inquérito é constituído por 4 partes, distribuídas em 9 páginas.

A primeira parte é relativa a **dados do aluno**; a segunda é sobre a sua opinião em relação à sua **aprendizagem da língua portuguesa**; a terceira é sobre a sua **opinião em relação às aulas da plataforma** e a quarta é sobre a sua opinião em relação aos **aspectos positivos, negativos e sugestões de melhoramento** deste curso.

Os objectivos são:

1. conhecer a sua opinião sobre a sua aprendizagem da língua portuguesa;
2. conhecer a sua opinião sobre as aulas da plataforma;
3. conhecer a sua opinião sobre o funcionamento deste curso.

A finalidade deste estudo é obter dados, reflectir sobre eles e organizar os próximos cursos em função das necessidades reais dos alunos e daquilo que esperam aprender.

Garantimos a confidencialidade dos dados e agradecemos a sua disponibilidade para responder a este inquérito.

A professora

Teresa Gonçalves

INQUÉRITO

Nota: pode responder em qualquer língua.

Parte 1: DADOS DO ALUNO

1. Nacionalidade: _____ Sexo: F ☐ M ☐ Idade: ☐

2. Qual é a sua língua materna? _____

Parte 2: AVALIAÇÃO DO QUE APRENDI NESTE CURSO DE PORTUGUÊS

1. Sente que este **curso** o(a) ajudou a progredir no domínio da língua?

- a) ☐ Sim, muito b) ☐ sim, razoavelmente c) ☐ pouco
d) ☐ nada e) ☐ sem opinião

2. Sente que o **trabalho na plataforma** o(a) ajudou a progredir no domínio da língua?

- a) ☐ Sim, muito b) ☐ sim, razoavelmente c) ☐ pouco
d) ☐ nada e) ☐ sem opinião

2.1. No quadro, Assinale com **X** o que corresponde ao seu caso. Assinale cada alínea.

Com o trabalho feito na plataforma,	melhorei			não melhorei
	muito	razoável- mente	pouco	
a pronúncia				
o vocabulário				
a compreensão do significado das palavras				
a conjugação de verbos				
a utilização das preposições				
a formação do feminino/masculino das palavras				
a formação do singular/plural das palavras				
a construção de frases				
falar adequadamente com qualquer pessoa				
compreender expressões idiomáticas				
falar				
compreender outros a falar				
escrever textos				
ler e compreender textos				
escrever correctamente as palavras				
outras. Indique quais...				

Parte 3: AVALIAÇÃO DAS AULAS DA PLATAFORMA

1. Considera útil a utilização da plataforma no curso?

a) ☐ Sim b) ☐ Não

2. Assinale com **X** a opção, ou as opções, que lhe parece(m) mais correcta(s). Pode assinalar uma ou mais opções.

- a) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma é fácil, basta seguir a indicação de cada tarefa.
- b) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma é difícil porque a estrutura da aula é complexa.
- c) ☐ Fazer uma **aula** na plataforma nem é fácil nem é difícil.
- d) ☐ Não tenho qualquer problema em utilizar a **plataforma**.
- e) ☐ Utilizar a **plataforma** é difícil porque a estrutura da plataforma é complexa.
- f) ☐ Utilizar a **plataforma** nem é fácil nem é difícil.

3. Tendo em conta a sua necessidade de aprender português, como avalia a estrutura de cada aula da plataforma?

- a) ☐ pouco adequada b) ☐ adequada c) ☐ bastante adequada
- d) ☐ muito adequada e) ☐ sem opinião

4. Assinale com **X** a opção, ou as opções, que lhe parece(m) mais correcta(s). Pode assinalar uma ou mais opções.

Gostaria que **cada aula** da plataforma **tivesse**...

- a) ☐ documentos para ler b) ☐ escrita de textos
 - c) ☐ materiais áudio d) ☐ pequenos vídeos/filmes
 - e) ☐ gramáticas f) ☐ dicionários
 - g) ☐ pronunciador h) ☐ conjugador
 - i) ☐ exercícios práticos j) ☐ outros. Indique quais... _____
-

5. Assinale com **X** a opção, ou as opções, que lhe parece(m) mais correcta(s). Pode assinalar uma ou mais opções.

Gostaria que **cada aula** da plataforma **não tivesse**...

- | | |
|---|--|
| a) <input type="checkbox"/> documentos para ler | b) <input type="checkbox"/> escrita de textos |
| c) <input type="checkbox"/> materiais áudio | d) <input type="checkbox"/> pequenos vídeos/filmes |
| e) <input type="checkbox"/> gramáticas | f) <input type="checkbox"/> dicionários |
| g) <input type="checkbox"/> pronunciador | h) <input type="checkbox"/> conjugador |
| i) <input type="checkbox"/> exercícios práticos | j) <input type="checkbox"/> outros. Indique quais... _____ |
-

6. Quanto ao **grau de complexidade**, para o nível de língua (intermédio) que está a frequentar, considera as actividades das aulas da plataforma:

- | | | |
|---|---|---|
| a) <input type="checkbox"/> muito simples | b) <input type="checkbox"/> simples | c) <input type="checkbox"/> acessíveis |
| d) <input type="checkbox"/> complexas | e) <input type="checkbox"/> muito complexas | f) <input type="checkbox"/> sem opinião |

7. Quanto ao **número**, considera as actividades das aulas da plataforma:

- | | | | |
|---|---|--|--|
| a) <input type="checkbox"/> insuficientes | b) <input type="checkbox"/> suficientes | c) <input type="checkbox"/> demasiadas | e) <input type="checkbox"/> sem
opinião |
|---|---|--|--|

8. Quanto à **adequação**, considera as actividades das aulas da plataforma:

- | | | |
|--|---|---|
| a) <input type="checkbox"/> nada adequadas | b) <input type="checkbox"/> pouco adequadas | |
| c) <input type="checkbox"/> adequadas | d) <input type="checkbox"/> muito adequadas | e) <input type="checkbox"/> sem opinião |

9. O que pensa dos materiais das aulas da plataforma?

Assinale com **X** o que corresponde ao seu caso. Assinale cada alínea.

materiais	gosto pouco	gosto	gosto bas- tante	gosto muito	sem opinião
textos para ler					
textos para ler e para falar					
textos sobre cultura portuguesa					
textos sobre a actualidade					
fichas informativas de gramática					
exercícios práticos de gramática					
gramática on-line para consultar					
dicionário on-line					
conjugador					
pronunciador					
jogos de palavras					
textos para ordenar					
textos para ouvir					
vídeos					
frases ou textos para escrever					
outros. Indique quais...					

10. Encontrou nas aulas da plataforma vocabulário relacionado com a sua área de formação?

a) ☐ Sim b) ☐ Não

11. Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a cultura portuguesa?

a) ☐ Sim b) ☐ Não

Se respondeu **sim** na pergunta anterior,

11.1. Assinale com **X** o que corresponde ao seu caso. Pode assinalar uma ou mais opções.

Considero que passei a conhecer melhor

- a) ☐ os hábitos e os costumes
- b) ☐ as crenças e as tradições
- c) ☐ as manifestações artísticas (música, cinema, arquitectura, pintura, etc.)
- d) ☐ a história

12. Encontrou nas aulas da plataforma informação sobre a geografia de Portugal?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

13. Sente que a utilização de uma plataforma motiva para a aprendizagem das línguas?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Sim, muito
- c) ☐ Não

14. Sente que as aulas da plataforma complementam as aulas do período da manhã?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

15. No período da tarde, gostaria de ter aulas iguais às aulas do período da manhã (clássicas)?

- a) ☐ Sim
- b) ☐ Não

Porquê? _____

16. Indique **3 vantagens** da utilização da plataforma para aprender Português.

17. Indique **3 desvantagens** da utilização da plataforma para aprender Português.

18. Que aspectos lhe parece que poderiam ser melhorados nas aulas da plataforma?

Parte 4: ASPECTOS POSITIVOS, NEGATIVOS E SUGESTÕES

1. Quais os aspectos mais **positivos** do curso?

2. Quais os aspectos mais **negativos**?

3. Faça **sugestões** para melhorar o curso.

Muito obrigada pela sua colaboração!

Anexo 10
Formulário de observação

Observador:

Data:

Local:

[illegible]

Anexo 11
Registos da observação participante

*** 1-5 (1 nível muito fraco e 5 nível muito alto)**

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 04-02-2009 (4ª feira)

Local: Salas de aula, período da manhã e da tarde

competências alunos	competência linguística					domínio das TIC*	motivação*	temas procurados	actividades preferidas	materiais preferidos
	fluência*	pronúncia*	competência frásica*	competência vocabular*	interf. L1*					
Espanhóis					5					
Italianos					5					

*** 1-5 (1 nível muito fraco e 5 nível muito alto)**

Notas:

Estive o dia todo muito ocupada a tentar trabalhar os conteúdos em atraso e a recuperar o tempo perdido.

Atrasámo-nos bastante no primeiro dia: por causa do preenchimento do questionário 1; porque tivemos que sair um pouco mais cedo para participar no lanche de boas-vindas aos alunos dos dois cursos, o de nível I e o nosso; porque os alunos estiveram a inscrever-se na plataforma e porque estive a ensinar-lhes a trabalhar na mesma bem como a explicar-lhes a estrutura do módulo nela introduzido.

Parece-me que, para evitar esta situação de atraso, que é inevitável porque tudo isto demora tempo a fazer, o melhor é em cursos futuros não planificar aula para o período da tarde do primeiro dia, por forma a termos tempo de tratar de todas as questões organizacionais que temos que resolver.

No entanto, apesar de estar ocupadíssima durante o dia inteiro, observei muito claramente durante as actividades de oralidade que os alunos espanhóis e os italianos mostram grande interferência com a respectiva língua materna. Mesmo dois dos alunos espanhóis que já percebi que estiveram a estudar em Portugal durante todo o primeiro semestre mostram uma enorme interferência com a língua materna. É notável como todos os alunos se mostram motivados para trabalhar e como o ritmo da aula é rápido e fluido.

Durante o período da tarde, observei que os alunos demoram algum tempo a abrir os computadores e a entrar na plataforma. Alguns deles ainda não automatizaram o processo de entrada na plataforma e outros escreveram o nome de utilizador e a palavra-passe em papéis soltos que já perderam e estão constantemente a pedir-nos ajuda, a mim e à monitora.

No geral, todos pareceram ter muita vontade de trabalhar e, sobretudo, mostraram-se surpresos com as sugestões de actividades que iam surgindo na aula em trabalho.

Numa das actividades propostas, trabalho com vocabulário relativo à casa, dei a indicação que poderiam trabalhar com material disponível on-line ou com material diferente, em suporte de papel. Achei curioso 6 terem escolhido material em suporte de papel, 12 terem escolhido exercícios on-line e 2 terem pedido as duas coisas.

A monitora é solícita mas não estabeleceu ainda uma relação de grande cumplicidade com a turma. É tímida e parece mais segura junto a mim que no meio deles.

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 05-02-2009 (5ª feira)

Local: sala de informática onde decorre o módulo misto

competências alunos	competência linguística					domínio das TIC*	motivação*	temas procurados	actividades preferidas	materiais preferidos
	fluência*	pronúncia*	competência frásica*	competência vocabular*	interf. L1*					
Todos os alunos em geral										Pronunciador

*** 1-5 (1 nível muito fraco e 5 nível muito alto)**

Notas:

Hoje achei que era de assinalar o sentimento de surpresa e de agrado que a generalidade dos alunos mostrou relativamente ao pronunciador. Todos disseram que não conheciam este material e alguns disseram que era muito útil para treinar a pronúncia.

Os gostos quanto aos materiais de trabalho e quanto às actividades mostraram ser diferentes no seio da turma. Perante duas possibilidades de materiais e de actividades, 7 alunos escolheram ler e fazer exercícios com material de texto sobre expressões idiomáticas em língua portuguesa e 13 escolheram visionar um vídeo didáctico sobre o mesmo tema.

Nota-se que estes alunos, contrariamente, ao que seria de supor, não têm muito desenvolvida a competência digital. Não navegam com facilidade pelos materiais que lhes propomos e temos que fazer um acompanhamento muito personalizado para os ajudar a explorar todas as potencialidades dos materiais sugeridos.

Estamos quase no final da primeira semana de curso e é notável como os alunos estão motivados a trabalhar, quer de manhã quer de tarde. É também notável o espírito de grupo entre eles, visível, principalmente, durante o intervalo da manhã e da tarde.

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 06-02-2009 (6ª feira)

Local: Sala de aula e no exterior da Escola

Notas:

Na parte da manhã, uma aluna espanhola veio dizer-me que tinha muita pena mas que não poderia participar nas actividades do período da tarde, porque tinha que partir para Espanha, uma vez que devia realizar um exame na sua instituição de origem, na segunda-feira seguinte. O que me pareceu mais relevante não foi a sua necessidade de justificar a sua ausência, o que ninguém lhe disse que tinha que fazer, o que me pareceu relevante foi a pena que demonstrou ter por ir embora e a pena que demonstrou por não poder participar na iniciativa prevista para a tarde.

No intervalo, soube que, praticamente, toda a turma tinha saído na noite anterior até muito tarde, porque estiveram “de festa” todos juntos, segundo me disseram os alunos italianos, os quais já começam a usar algumas expressões espanholas.

Parecem todos muito bem dispostos, bem integrados, agradados com a experiência de mobilidade que estão a viver. Também percebi, hoje, que os alunos espanhóis estão quase todos em Portugal desde o semestre anterior, muitos deles a estudar em Castelo Branco, e que têm servido de cicerones e de agentes integradores dos restantes alunos do curso. Formam um grupo coeso e parecem sentir-se a gosto uns com os outros. O aluno esloveno não está tão bem integrado no grupo como os outros; nos intervalos procura alguns alunos do curso de nível I e falam todos entre si. Ainda não consegui ouvir bem, mas parece-me que falam todos esloveno, portanto devem ser conterrâneos. Talvez já se conhecessem antes.

Na parte da tarde, fomos todos em conjunto, os alunos dos dois cursos e respectivos professores e monitores, visitar o Jardim do Paço e um dos museus da cidade, o Museu Tavares Proença Júnior. No nosso grupo apenas faltou a tal aluna espanhola que disse que não viria.

Durante o percurso, feito a pé, tentámos misturar todos os alunos e incentivámo-los a falarem português, mas na maior parte das trocas linguísticas com os alunos de nível I, os alunos de nível II usaram a língua inglesa. Os alunos espanhóis conversaram mais entre si, em espanhol, do que com os restantes colegas.

Chegados ao local, dividimo-nos em dois grupos, curso de nível I e curso de nível II, e fizemos, alternadamente, a visita aos dois espaços.

Eu própria conduzi a visita do meu grupo ao jardim, tentando relacionar os aspectos culturais patentes neste espaço com os conteúdos culturais e linguísticos já trabalhados em sala de aula. Tentei também estabelecer pontes com as culturas das várias nacionalidades ali presentes, aproveitando os conhecimentos botânicos e arquitectónicos de alguns alunos.

No museu tivemos visita guiada, em língua portuguesa, e a generalidade dos alunos pareceu compreender facilmente as explicações do guia, embora, frequentemente, pedissem para falar mais devagar. Estiveram sempre todos muito motivados durante a visita e eu, para tentar reforçar

essa motivação, fui sempre que achei oportuno fazendo, individualmente, algum comentário específico para cada um deles, para os envolver ainda mais na visita.

O guia percebeu que havia alunos espanhóis no grupo e, sempre que podia, tentava dizer alguma coisa em espanhol. Primeiro fui eu que lhe chamei a atenção e que lhe pedi que não voltasse a falar noutra língua que não o português. Depois, e essa atitude surpreendeu-me muito, foram os próprios alunos a pedir-lhe que não o fizesse.

Durante o próximo fim-de-semana vou tentar passar as notas a limpo no computador.

Estou exausta, estive praticamente durante oito horas por dia com os alunos deste curso e estou ansiosa por fazer uma pausa.

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 09-02-2009 (2ª feira)

Local: salas de aula

competências alunos	competência linguística					domínio das TIC*	motivação*	temas procurados	actividades preferidas	materiais preferidos
	fluência*	pronúncia*	competência frásica*	competência vocabular*	interf. L1*					
Todos os alunos em geral	2	1	2	3	5	3	5	Preferem fazer a aula que indicamos	De manhã: falar. De tarde: jogar com conteúdos linguísticos e visionar vídeos.	De tarde: jogos, vídeos e listas de vocabulário.
Aluno esloveno	3	4	3	4						

*** 1-5 (1 nível muito fraco e 5 nível muito alto)**

Notas:

Durante a manhã, apercebi-me que, gradualmente, a turma vai melhorando a fluência no discurso oral e na construção frásica. É ainda muito notória a interferência linguística com o espanhol, para os alunos espanhóis e para as alunas lituana e mexicana, e a interferência com a língua italiana, para o conjunto dos alunos italianos, excepto uma das alunas deste conjunto que tem uma pronúncia notável, fluência e competências vocabular e frásica bastante desenvolvidas.

Faltou um aluno italiano, que teve que ir à sua instituição de acolhimento, em Lisboa, tratar de um assunto e faltou a aluna espanhola que foi fazer um exame à instituição de origem.

O aluno esloveno veio dizer-me que já frequentara durante o primeiro semestre um Instituto Politécnico no norte do país e que tinha que voltar lá para fazer um exame a uma disciplina em atraso, pelo que teria que faltar dois dias. Pedi-me para lhe indicar quais as aulas que poderia realizar na plataforma e para lhe guardar os materiais trabalhados durante a manhã. Expliquei-lhe como deveria trabalhar, se tivesse tempo para o fazer, e o aluno mostrou-se muito satisfeito por poder, de alguma forma, recuperar trabalho durante os dias em que iria estar ausente.

O aluno esloveno faltou durante a tarde.

Durante a tarde, na generalidade, os alunos mostraram-se muito motivados para fazerem as actividades propostas.

Mostraram-se muito entusiasmados com o conjugador e pediram endereços de dicionários on-line.

Todos escolheram fazer a aula indicada para o dia e nenhum escolheu fazer uma aula diferente, das várias disponíveis.

Notámos que algumas das raparigas italianas têm muito pouco desenvolvida a competência digital e são bastante lentas na realização das actividades. Explicámos-lhes que não há problema, porque podem demorar o tempo que precisarem, e que não têm que estar todos os alunos da turma a fazer a mesma actividade nem sequer a mesma aula. No entanto, as referidas alunas pareceram não apreciar muito essa ideia e mostraram-se bastante atarantadas tentando acompanhar os restantes alunos.

A monitora demonstra mais familiaridade com os alunos da turma e é extremamente solícita com eles. Tem dificuldade em orientar ela sozinha uma actividade ou em fazer a sua correcção, mostrando-se, na minha opinião, demasiado formal.

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 11-02-2009 (4ª feira)

Local: salas de aula

competências alunos	competência linguística					domínio das TIC*	motivação*	temas procurados	actividades preferidas	materiais preferidos
	fluência *	pronúncia*	competência frásica*	competência vocabul ar*	interf. L1*					
Todos os alunos em geral	3	1	3	4	5	3	5	Preferem fazer a aula que indicamos	De manhã: falar. De tarde: jogar com conteúdos linguísticos e visionar vídeos.	De tarde: jogos, vídeos e listas de vocabulário.
Em particular, destacam-se 2 alunas italianas e 1 espanhola	4	3	4	4	4	3	5	Preferem fazer a aula que indicamos. A aluna espanhola já começa a navegar sozinha pelas restantes aulas e não espera parada.		

*** 1-5 (1 nível muito fraco e 5 nível muito alto)**

Notas:

Durante a manhã, apercebi-me que, gradualmente, a turma vai melhorando a fluência no discurso oral e na construção frásica. É ainda muito notória a interferência linguística com o espanhol, para os alunos espanhóis e para as alunas lituana e mexicana, e a interferência com a língua italiana, para o conjunto dos alunos italianos, excepto duas das alunas italianas e uma espanhola deste conjunto que têm uma pronúncia notável, fluência e competências vocabular e frásica bastante desenvolvidas.

O aluno esloveno faltou durante a tarde. Faltou também ontem, por isso não pôde preencher o questionário 2.

Durante a tarde, na generalidade, os alunos mostraram-se muito motivados para fazerem as actividades propostas.

Utilizaram bastante o conjugador, o pronunciador e os dicionários on-line.

Todos escolheram fazer a aula indicada para o dia. A aluna espanhola e duas das italianas são as mais rápidas a fazer as actividades/exercícios e já começam a navegar por outras aulas enquanto esperam que os restantes alunos terminem, no caso de se tratar de uma actividade de correcção oral ou colectiva. Primeiro fomos nós que as incentivámos a fazerem isso, agora já são elas sozinhas a fazê-lo.

Continuamos a notar que alguns dos italianos têm muito pouco desenvolvida a competência digital e são bastante lentos na realização das actividades. Parecem muito preocupados pelo facto de não estarem todos os alunos a fazer a mesma actividade. Vê-se perfeitamente que não estão habituados a que assim aconteça e estão sempre à espera de indicação nossa para avançarem para a actividade seguinte.

Visionámos o filme “Os Capitães de Abril”, de Inês de Medeiros, e os alunos pareceram ter gostado muito. Confessaram que não compreenderam todos os diálogos porque os actores falam muito depressa, mas disseram ter compreendido o filme globalmente. O mais interessante foi a conversa de exploração do filme que se seguiu ao seu visionamento e que me permitiu sublinhar as referências à cultura portuguesa do século XX. Foi muito interessante o contributo do aluno italiano do curso de Ciências Políticas, porque colocou questões muito interessantes e muito pertinentes.

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 12-02-2009 (5ª feira)

Local: sala de aula

Notas:

Hoje aconteceu um episódio surpreendente.

Uma aluna italiana, aluna de um curso de mestrado de Informática/Web Design na sua instituição de origem, não conseguia, após várias tentativas, entrar na plataforma. Chamou-me e pediu-me ajuda. Estava extremamente apreensiva e aborrecida e disse-me que, provavelmente, se tinha esquecido ou do nome de utilizador ou da palavra-passe porque aparecia repetidamente a indicação de erro.

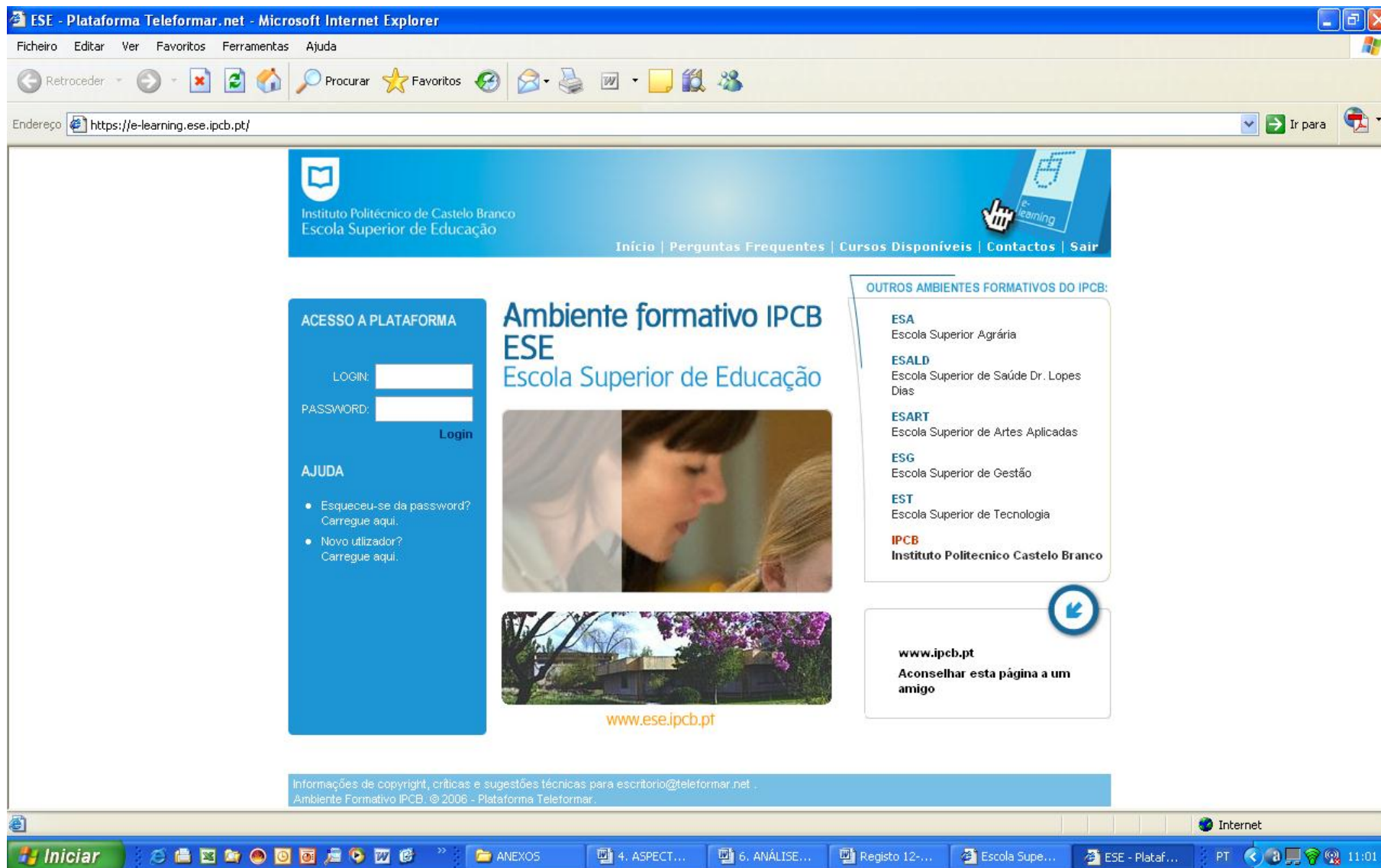
A aluna estava a usar o seu próprio PC, pedi-lhe licença e eu própria reiniciei o processo, introduzindo o seu username e pedindo-lhe que introduzisse de novo a sua palavra-passe. Operação gorada; apareceu de novo a mesma indicação de erro. Tentámos uma vez mais e de novo falhou.

Para não perder mais tempo, pedi à monitora que fosse telefonar para o Centro de Recursos e que chamasse à nossa sala o Coordenador da plataforma para vir solucionar o problema. Entretanto, conversei um pouco com a aluna, para ela não ficar parada e para trabalhar a oralidade.

Rapidamente chegou o Coordenador da plataforma. Expliquei-lhe o problema e pedi-lhe ajuda.

O Coordenador tentou de novo e continuou a dar indicação de erro. Observou e, muito rapidamente, percebeu que a aluna não conseguia entrar com os seus dados porque estava a tentar entrar na plataforma do IPCB, na qual não estava inscrita, e não na correcta, que era a da ESE.

Como se pode ver na figura da página seguinte, quando entramos na ‘página Web da ESE’ e seleccionamos ‘e-learning’, aparecem os acessos às plataformas de todas as escolas do IPCB e à plataforma do mesmo, sendo muito fácil seleccionarmos, por engano, uma plataforma de uma outra instituição na qual não estamos inscritos.



Observador: Teresa Gonçalves

Data: 13-02-2009 (6ª feira)

Local: exterior

Notas:

Hoje, de tarde, senti que a turma forma um grupo coeso, que tem uma ligação afectiva muito forte comigo e uma relação de camaradagem com a monitora.

Fomos ao museu do pão, ao museu do brinquedo em Seia e, de regresso, passámos pela Serra da Estrela. Foram extremamente compensadores, as visitas e o passeio, quer porque os alunos do nível II não mostraram qualquer dificuldade em compreender os guias e a população em geral, quer porque senti que eles estavam encantados a descobrir novos aspectos culturais e geográficos do país de acolhimento, quer porque apesar de os sentir cansados os vi também felizes com a experiência que estavam a viver. Na Serra havia neve e um lindo dia de sol, os alunos estavam maravilhados e pareciam crianças a brincar com a neve e com os colegas. Fizeram compras nas lojas de recordações e falaram sempre português.

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 16-02-2009 (2ª feira)

Local: sala de aula

competências alunos	competência linguística					domínio das TIC*	motivação*	temas procurados	actividades preferidas	materiais preferidos
	fluência *	pronúncia*	competência frásica*	competência vocabul ar*	interf. L1*					
Todos os alunos em geral	3	1	3	4	5	3	5	Preferem fazer a aula que indicamos	De manhã: falar. De tarde: jogar com conteúdos linguísticos e visionar vídeos.	De tarde: jogos, vídeos e listas de vocabulário.
A maioria dos alunos	4	3	4	4	4	3	5	Prefere fazer a aula que indicamos.		

*** 1-5 (1 nível muito fraco e 5 nível muito alto)**

Notas:

Durante a tarde, fui sensível ao facto de dois espanhóis, uma rapariga e um rapaz, apesar de terem escolhido fazer a aula que recomendei ao grupo-turma, não terem ficado parados enquanto esperavam que os colegas terminassem uma determinada actividade. Verifiquei que acabavam rapidamente a actividade proposta ao grupo e que procuravam noutras aulas exercícios do seu agrado para realizarem. Várias vezes me aproximei deles e disseram-me que enquanto esperavam iam trabalhando noutras actividades. Claro que fiquei muito satisfeita e claros que os incentivei a continuarem a fazer isso. As duas alunas italianas que mencionei no registo anterior continuam também a fazer o mesmo.

Observador: Teresa Gonçalves

Data: 17-02-2009 (3ª feira)

Local: salas de aula

Notas:

Hoje a tarde foi extremamente produtiva.

Tínhamos em atraso o vocabulário relativo ao corpo humano e ao vestuário. Foi o que começámos por trabalhar. Seguidamente, concluído o trabalho anterior, sugeri a toda a turma a aula prevista para essa tarde. Saltámos a actividade 2, que é idêntica à 1, mas fizemos todas as restantes. Cada vez mais alunos navegaram por outras aulas, enquanto esperavam que os colegas terminassem a actividade que estava a ser feita.

Foi, portanto um dia de trabalho em cheio, com um ritmo alucinante durante a manhã e um ritmo igual durante a tarde.

No total, trabalhamos 7 horas.

Pois, mesmo assim, embora já fossem 17h30 e tivéssemos iniciado às 8h30, os alunos ficaram surpreendidos quando lhes disse que já tinha terminado a aula e que podiam desligar os computadores e sair. Muitos estavam com ar incrédulo a olhar para mim e para o relógio e perguntaram se não podiam continuar na sala a trabalhar. Eu fiquei estupefacta, olhei para a monitora que estava tão surpreendida quanto eu e, após alguns momentos de silêncio, disse que sim, claro, podiam continuar a trabalhar se quisessem. Infelizmente não puderam ficar porque quando eu e a monitora já estávamos de saída chegou um outro professor para ocupar a sala.

Anexo 12

Perguntas colocadas à monitora na entrevista e síntese das respectivas respostas

Tabela 4.3 - Perguntas colocadas à monitora na entrevista.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Qual a sua opinião em relação à estrutura do EILC em que colaborou?2. Qual a sua opinião em relação ao módulo misto do EILC, o módulo da tarde, em que colaborou?3. O que pensa em relação à utilização de uma plataforma e-learning para implementar este módulo?4. Qual a sua opinião em relação à organização de cada uma das aulas inseridas na plataforma?5. Qual a sua opinião em relação ao conjunto total das aulas feitas neste módulo?6. Você própria gostaria de fazer um curso de língua com esta organização? Porquê?7. Como avalia a reacção dos alunos do EILC em relação à estrutura de todo o curso?8. Como avalia a reacção dos alunos em relação ao módulo misto do curso?9. Como avalia a reacção dos alunos em relação à utilização da plataforma no segundo módulo do curso?10. Como avalia a reacção dos alunos em relação à organização de cada uma das aulas inseridas na plataforma?11. Como avalia a reacção dos alunos em relação ao conjunto total das aulas feitas neste módulo?12. Acha que os alunos estavam motivados durante o trabalho na plataforma?13. Acha que esta forma de aprender a língua portuguesa é útil para os alunos Erasmus? Porquê? |
|---|

Síntese da resposta a cada uma das perguntas

1. Achei adequada a estrutura porque a manhã era mais teórica e a tarde permitia aplicar os conhecimentos adquiridos durante a manhã.
2. O módulo da tarde permitiu conhecer a geografia e a cultura portuguesa local, por isso é um módulo útil. Além disso, os temas são motivadores, diversificados; as actividades bem elaboradas e motivantes. Acho que os alunos gostavam muito dos jogos lexicais.
3. A plataforma tem várias vantagens: respeita o gosto de cada aluno, porque as actividades são variadas; respeita o tempo individual de aprendizagem de cada um, uma vez que permite que os alunos estejam a fazer actividades diferentes;

facilita a vida ao professor porque todas as aulas estão já organizadas na plataforma.

4. Penso que as aulas foram muito bem feitas porque tinham actividades de compreensão, de fala e actividades lúdicas no final. As actividades de oralidade eram fundamentais para os alunos praticarem as aprendizagens linguísticas realizadas.
5. As aulas abordavam temas diferentes, relacionados com o quotidiano das pessoas. A diversidade dos temas ajuda-os a melhor se inserirem e a saberem comunicar em cada situação. Aprenderam também cultura geral sobre o povo português, os seus hábitos e costumes, a gastronomia e a forma de organização dos portugueses.
6. Gostaria de fazer um curso com esta organização. Gostava de saber como é que o povo que fala uma determinada língua se organiza, os hábitos que tem, a cultura, os costumes, as formas de comportamento, etc.
7. Penso que eles gostaram muito do curso. Um dia a professora saiu um pouco mais cedo e fui eu que fiquei sozinha com eles e fiquei muito espantada, porque chegou a hora de terminar e os alunos ainda não queriam sair. Achei que no último dia do curso os alunos estavam tristes com o facto de ser o último dia do curso.
8. Penso que os alunos estavam muito motivados. Havia muitas actividades variadas. Os alunos não tinham tempo de se aborrecer porque sempre havia propostas de actividades diferentes.
9. Penso que não houve muitas dificuldades em relação à utilização da plataforma. Eles são jovens, dominam as TIC e a plataforma é de uso fácil.
10. Penso que os alunos gostaram das actividades propostas. Nunca os vi aborrecidos. Na minha opinião talvez a actividade de oralidade fosse a preferida. Também gostavam muito dos jogos lexicais; eram no final da aula e ajudavam a relaxar.
11. Já respondi a isso na pergunta 5 e penso que os alunos são da minha opinião.
12. Penso que os alunos estavam muito motivados: riam-se, esclareciam dúvidas, estavam a trabalhar com muita motivação, bem-dispostos e com energia.
13. Acho que esta forma de aprender é muito útil. Ainda hoje podem fazer actividades de aprendizagem de língua. Têm acesso a sites de aprendizagem de língua e a materiais de referência através da plataforma. Se o curso fosse

tradicional terminaria no último dia e já não tinham acesso a mais nada. Gostei muito de colaborar como monitora porque eles estavam à nossa frente sempre a querer saber mais e é muito motivante para o professor / monitor sentir que os alunos têm vontade de aprender.

Anexo 13

Registo de entradas dos alunos do curso e da monitora na plataforma

MENU: Professor Acessos por Aluno				
ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: mexicana				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	19:08:59	00:11:19	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	19:08:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	19:10:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	19:15:00		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/02	19:15:10		Acendeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/02	19:15:18		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/02	19:15:29		Acendeu a um módulo	Música Portuguesa Tradicional e Contemporânea.
2009/02/02	19:15:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	19:16:03		Consultou os artigos e tutoriais	
2009/02/02	19:16:33		Consultou os artigos e tutoriais	
2009/02/02	19:20:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	19:20:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	19:21:02		Acendeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/02	19:34:43		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	19:34:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:36:33	00:09:32	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:36:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:45:15		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:45:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	16:08:27	00:02:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	16:08:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	16:10:41		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	16:10:41		Entrou na sala de formação	

2009/02/04	14:35:27	01:56:28	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:35:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:31:56		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:31:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:52	01:23:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:59:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:23:00	00:17:41	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:23:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:39:43		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:39:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:32:31	00:26:19	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:32:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:53:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:58:51		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:58:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	16:21:17	00:41:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	16:21:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	17:02:04		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	17:02:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	17:02:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	20:06:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	20:06:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	20:25:18		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	20:25:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:35:18	00:05:17	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:35:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:40:36	00:52:24	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:40:36		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/10	15:33:00	01:04:30	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	15:33:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:37:31	00:31:47	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:37:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:08:19	00:12:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:08:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:15:50		Colocou uma mensagem no Quadro	<p> Msg:</p> <p>O meu restaurante ficará na floresta em cima de uma colina. Não será no rés-de-chão, será como uma palafita; o seu nome será “Rayando Sabores”. Será um restaurante com muitas plantas e fontes, as janelas serão muito grandes e os cortinados serão de bambu. As paredes serão de madeira.</p> <p>Todos os guardanapos terão cheiro a banana e morango. A loiça será toda em madeira. Haverá musica Hindu e pré-colombiana.</p> <p>As especialidades deste restaurante serão os cogumelos e as rãs, embora a sua ementa seja muito variada. As bebidas serão bebidas quentes típicas de muitos países, como o amate, atole, etc.</p> <p>Como as especialidades deste restaurante serão os cogumelos e rãs haverá uma secção especial para consumir cogumelos e rãs alucinógenos.</p>
2009/02/10	17:15:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:20:27	00:06:25	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:20:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:26:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:26:53		SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/10	17:26:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:01	00:05:32	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:56:34	02:11:58	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:56:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	17:07:33	00:01:17	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	17:07:33		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	17:08:19		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/12	17:08:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	17:08:50		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	17:08:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	17:19:18	00:04:12	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	17:19:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	17:23:31		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	17:23:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:36:00	01:47:58	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:36:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:38:33		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:41:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:52:36		Colocou uma mensagem no Quadro	<p> Msg: Acordarei sem olheiras, corada como um tomate , a minha pele terá um aspecto saudável , por que eu :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • ingerirei cerca de 1,5 litro de água por dia. • Não beberei bebidas alcoólicas. • Evitarei uma intensa exposição solar. • Evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Evitarei utilizar cremes emolientes. • E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansarei sempre que possível. :-)
2009/02/16	15:52:37		Entrou na sala de formação	

2009/02/16	15:55:57		Colocou uma mensagem no Quadro	
2009/02/16	15:55:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:22:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:22:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:40:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:42:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:42:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:38:41	01:38:32	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:38:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:16:14		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:16:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:23:20		Acedeu a um módulo	Turismo e tipologia das regiões.
2009/02/18	21:09:50		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	21:09:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/23	22:41:57		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/23	22:41:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	11:52:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/27	11:52:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	21:52:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/27	21:52:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	21:53:08		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/27	21:53:15		Acedeu a um módulo	Tradições, usos e costumes portugueses.
2009/02/27	21:53:27		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/27	21:53:29		Entrou na sala de formação	
2009/03/01	16:25:29		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/01	16:25:29		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	22:38:21	00:01:59	SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/03/02	22:38:21		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	22:39:21		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/02	22:39:21		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	22:48:44		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	22:48:44		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	12:49:15		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	12:49:15		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor Acessos por Aluno				
ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: espanhol 1				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:27:50	00:05:22	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:27:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:31:11	00:06:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:31:11		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:37:15	00:04:29	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:37:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:41:49	00:00:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:41:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:42:09	00:00:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:42:28	00:03:53	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:42:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:45:26		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:45:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:34:01	00:31:12	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:34:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:05:14	00:07:41	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:05:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:11:56	01:40:27	SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/04	15:11:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	17:16:26		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	17:16:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	17:16:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:57:14		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:57:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:33:31	01:52:56	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:33:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	16:25:28		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	16:25:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:34:24	01:52:29	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:34:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:26:56	00:58:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:26:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:24:43		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O meu restaurante tem uma porta muito velha onde está escrito o menu do restaurante.</p> <p>O nosso prato mais recomendado é um prato de cherne com salsa, pimenta e espargos silvestres ao forno tudo com aroma de vinho branco.</p> <p>O restaurante tem 6 cozinheiros, dos quais 2 serão os chefes. Temos 5 empregados que dedicam-se a atender os clientes. O refeitório tem espaço para 60 pessoas.</p> <p>Ofecerer-se-á comida para almoçar e para jantar, com um prévio aviso.</p> <p>Outro do nosso prato mais importante é a sobremesa que tem uma colhada de queijo de cabra com uma fatia de bolo de chocolate branco com amêndoas e canela em pó polvilhado.</p> <p>De</p>
2009/02/10	17:24:44		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:25:10	00:05:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:25:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:29:59		Entrou na sala de formação	

2009/02/10	17:30:17	00:02:30	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:30:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:24	00:02:48	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:54:13		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:54:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:32:55		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:32:55		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:43:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:34:51	01:15:45	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:34:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:38	00:32:36	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:49:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:53:13		Colocou uma mensagem no Quadro	Terei uma alimentação cuidada e muito variada. Deverei ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia Evitarei uma intensa exposição solar. Evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. Deverei utilizar cremes emolientes. E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansarei sempre que possível.
2009/02/16	15:53:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:21:15	00:04:24	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:21:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:25:43	00:32:59	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:25:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:38:07		Colocou uma mensagem no Quadro	Msg: tenha uma alimentação cuidada e muito variada ingira cerca de 1,5 litro de água por dia evite beber bebidas alcoólicas evite exposição ao sol evite fumar, tal como frequentar ambientes como fumo o tabaco utiliza cremes emolientes deve fundamentalmente ter uma boa

				noite de sono, tal como descanse sempre que possível
2009/02/16	16:38:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:57:43	00:00:20	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:58:05	00:16:33	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:58:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:13:39		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:13:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:38:09		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:38:09		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor Acessos por Aluno				
ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: lituana				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:41:04	00:03:45	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:41:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:43:59	00:01:43	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:44:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:44:47	00:00:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:44:56	00:00:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:45:13	00:00:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:45:27		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:46:18		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:46:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	16:20:04		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	16:20:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:33:47	00:00:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:33:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:33:56		SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/04	14:33:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:01:38		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:01:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:22:54	00:50:47	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:22:54		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:12:02		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/05	17:12:03		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/05	17:12:47	00:00:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:12:59	00:00:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:13:04	00:00:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:13:06		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:13:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:13:17	00:07:50	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:13:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:32:42	00:02:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:32:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:34:49		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:34:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:37:07	01:50:55	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:37:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:27:09	00:00:02	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:27:15	00:45:15	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:27:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:06:35		Colocou uma mensagem no Quadro	O meu restaurante será perto do mar, onde o tempo é amável, por exemplo em Espanha, em Portugal ou na Grécia, porque o tempo bom e o ambiente amável são importantes para um restaurante amável. O restaurante não será demasiado grande, nem pequeno. No restaurante o menu será muito variável, mas a maioria dos pratos serão mariscos, saladas. e também poderão achar

				alguns pratos italianos. Haverá menus para todos os gostos mas o prato principal será do estilo mediterraneo. O restaurante terá perguisadeiras para as pessoas relaxar e poder comer alimento ao sol durante o dia. o restaurante sera um lugar de descanso. Durante o dia haverá actividades disponíveis, tais como esqui aquático ou kitesurfing para as pessoas que gozam o descanso activo. À noite, o restaurante passará a ser um restaurante de noite, com bar, um lugar de descanso onde as pessoas depois de jantar podem ter os melhores cocktails da cidade e gozam os prazeres de noite.
2009/02/10	17:06:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:12:31	00:08:39	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:12:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:20:16	00:00:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:20:21	00:14:34	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:20:23		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:57:36	01:44:40	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:57:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:04:45		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:04:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:41:17	00:48:26	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:41:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:42:42	00:00:21	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:42:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:53:04	00:44:24	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:53:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:53:46		Colocou uma mensagem no Quadro	Msg: Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro: Terei uma alimentação cuidada e muito variada Deverei ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia. Evitarei beber bebidas alcoólicas. Evitarei uma intensa exposição solar. Evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. Deverei utilizar cremes emolientes. E deverei fundamentalmente ter uma

				<i>boa noite de sono, tal como descansarei sempre que possível.</i>
2009/02/16	15:53:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:30	00:00:02	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:37:30		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:33	00:20:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:37:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:44:34		Colocou uma mensagem no Quadro	<p> Msg: • Tenha uma alimentação cuidada e muito variada.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ingere cerca de 1,5 litro de água por dia. • Não beba bebidas alcoólicas. • Evite uma intensa exposição solar. • Não fume. • Utilize cremes emolientes. • Tenha uma boa noite de sono <p>descanse sempre que possível.</p>
2009/02/16	16:44:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:57:37	00:15:38	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:58:31		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/16	17:12:16	00:18:17	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:12:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:37:25		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:37:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:42:24	00:21:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:42:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	15:03:29	02:25:19	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	15:03:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	15:08:03		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/03/02	12:33:12	00:02:48	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/02	12:33:12		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	13:08:46	00:01:44	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	13:08:46		Entrou na sala de formação	

2009/03/03	13:08:54		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	13:08:58		Entrou na sala de formação	
2009/03/05	12:19:43	00:11:16	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/05	12:19:43		Entrou na sala de formação	
2009/03/05	12:30:36		Colocou uma mensagem no Quadro	! Mag: Muito obrigada Teresa! Foi um prazer de trabalhar com voce e era muito útil os cursos portugueses!
2009/03/05	12:30:37		Entrou na sala de formação	
2009/03/05	16:39:38		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/05	16:39:38		Entrou na sala de formação	
2009/04/15	15:40:25	00:02:44	SELECCIONOU O CURSO	
2009/04/15	15:40:25		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiana 1				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:40:34	00:05:48	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:40:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:45:32		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:45:33		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	15:42:36	00:00:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	15:42:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	15:42:44	00:00:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	15:42:45		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	15:42:51	00:33:28	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	15:42:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	16:16:20		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	16:16:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:34:53		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:34:54		Entrou na sala de formação	

2009/02/04	14:40:01		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:40:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:16:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:20:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:58:22		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:58:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:33:31	00:00:25	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:33:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:33:59	00:00:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:34:02	00:00:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:34:05	00:00:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:34:08	00:00:30	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:34:09		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:34:44	00:00:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:34:52	00:00:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:00	00:00:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:14	00:00:14	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:31	00:00:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:38	00:00:08	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:49		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	16:21:32		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	16:21:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:35:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:35:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:38:22		Acedeu a um módulo	Alimentação.
2009/02/10	14:39:07		Acedeu a um módulo	Alimentação.
2009/02/10	15:06:02		SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/10	15:06:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	15:07:53	00:00:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	15:07:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	15:08:00	01:22:15	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	15:08:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:30:17	00:51:54	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:30:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:19:27		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Cogumelo: onde poseria deliciar-se com uma excelente cozinha caseira.</p> <p>O Cogumelo é o Restaurante mais importante do Portugal, onde se oferecem degustações de bebidas, frios, quentes, fritos, frutas, doces, queijos, frutos secos e digestivos.</p> <p>Está a perto o mar e a la noite tocará a musica tradicional portuguesa dal vivo: uma proposta para um dia especial.</p> <p>A prato típico é o bacalhau assado na brasa e com batatas está sempre presente, sendo que aos fins-de-semana existirão mais dois pratos, um de peixe e outro de carne.</p> <p>Como sobremesa não faltarà nunca Leite Creme e tiramisú também.</p> <p>O preço para o Menu de Degustação será muito barato..</p>
2009/02/10	17:19:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:21:12		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:21:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:24:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:26:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:54:36	00:30:14	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:54:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:24:51		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:24:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	10:02:14		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	10:02:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:37:42	01:58:35	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:37:42		Entrou na sala de formação	

2009/02/16	15:48:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:18		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, combaterei essa situação, deverei depois:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • Deverei ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia. • Evitarei beber bebidas alcoólicas. • Evitarei uma intensa exposição solar. • Evitarei fumar, não frequentarei ambientes com fumo de tabaco. • Deverei utilizar cremes emolientes. • E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, descansarei sempre que possível.
2009/02/16	15:49:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:32:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:35:18		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:35:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:30		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Acordou com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, combate essa situação, por isso de futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alimenta-se cuidadosamente e muito variada. • Ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia. • Evita beber bebidas alcoólicas. • Evita uma intensa exposição solar. • Evita fumar, não frequentarei ambientes com fumo de tabaco. • Utiliza cremes emolientes. • Tenha fundamentalmente ter uma boa noite de sono, descansa tal como sempre que possível.
2009/02/16	16:37:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:57:38		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/17	15:41:20	00:59:16	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:41:20		Entrou na sala de formação	

2009/02/17	16:40:39		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	16:40:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:14:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:14:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	09:16:13		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	09:16:13		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: monitora				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/01/07	17:29:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/01/07	17:29:10		Entrou na sala de formação	
2009/01/07	17:34:38		SELECCIONOU O CURSO	
2009/01/07	17:34:38		Entrou na sala de formação	
2009/01/09	09:12:59		SELECCIONOU O CURSO	
2009/01/09	09:13:00		Entrou na sala de formação	
2009/01/15	16:47:56		SELECCIONOU O CURSO	
2009/01/15	16:47:58		Entrou na sala de formação	
2009/01/31	15:15:58	01:14:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/01/31	15:15:59		Entrou na sala de formação	
2009/01/31	15:25:40		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/01/31	16:27:40		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/01/31	16:29:08		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/01/31	16:29:40		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/01/31	16:29:48		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/01/31	16:30:08		SELECCIONOU O CURSO	
2009/01/31	16:30:09		Entrou na sala de formação	

2009/01/31	17:22:41		SELECCIONOU O CURSO	
2009/01/31	17:22:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	09:27:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	09:27:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/07	16:04:49		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/07	16:04:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/07	17:33:54		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/07	17:33:54		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:39:32	00:14:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:39:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:53:37	00:05:47	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:53:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/11	12:52:13		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/11	12:52:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:02:09	00:00:02	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:02:09		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:02:12		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:02:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:09:41	00:02:11	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:09:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:10:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:33:24	00:01:23	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:33:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:34:48		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:34:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	11:06:06		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	11:06:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	09:04:07		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	09:04:08		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/17	09:13:12		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	09:13:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	16:48:46	00:10:40	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	16:48:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	16:58:27	00:06:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	16:58:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:14:06	00:03:17	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:14:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:51:25	01:10:51	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:51:25		Entrou na sala de formação	
2009/03/05	14:03:41		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/05	14:03:43		Entrou na sala de formação	
2009/04/16	15:46:22		SELECCIONOU O CURSO	
2009/04/16	15:46:24		Entrou na sala de formação	
2009/04/16	16:07:24		SELECCIONOU O CURSO	
2009/04/16	16:07:27		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: espanhol 2				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:43:42	02:42:54	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:43:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:45:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:46:18		Entrou nos materiais didácticos	
2009/02/03	14:46:29		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/02/03	14:46:39		Entrou nos materiais didácticos	
2009/02/03	14:46:43		Entrou na sala de formação	

2009/02/04	14:36:32		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:36:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:36:40		Entrou nos materiais didáticos	
2009/02/04	14:36:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:37:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:51:16		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:51:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:58:00	01:29:18	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:58:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:22:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:27:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:27:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:31:16		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:31:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:29:36	02:01:25	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:29:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:30:48		Acedeu a um módulo	Alimentação.
2009/02/10	16:31:02		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:31:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:33:20		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O mio restaurante estará perto de a praia, em acima de uma montanha, com vistas a mar, o edifício será rústico e pequeno, para um máximo de 100 pessoas. A decoração será antiga misturada com alugamos toques modernos, e tenderá um jardim com abundante floresta e uma piscina. A comida será típica espanhola, como a paelha, batatas à “riojana”, tortilha da batata, cozido montanhês, pão com tomate, e também com alguns pratos típicos da cozinha portuguesa.</p> <p>O restaurante terá bons cozinheiros espanhóis, um de cada zona do país, para que cada um faça um prato regional. O pessoal levará um uniforme de cor preto e verde, menos o “maître” que usará um traje preto.</p> <p>Durante as refeições o ambiente estará animado por músicos de flamengo e cantores do fado português, e a comida terá um preço económico para que</p>

				<p>todas as pessoas possam visitar o local, e se vão com uma magnífica impressão do local pelas vistas e pela boa comida que se serve no restaurante.</p> <p>Obrigado pela sua visita! Espero que tenham gostado!</p>
2009/02/10	17:33:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:36:06	01:21:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:36:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:17		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:57:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:58:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:58:23		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>- Eu terei uma alimentação cuidada e muito variada</p> <p>- Eu deverei ingerir cerca de 1,5 litros de água por dia</p> <p>- Eu evitarei beber bebidas alcoólicas</p> <p>- Eu evitarei uma intensa exposição solar</p> <p>- Eu evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco</p> <p>- Eu deverei utilizar cremes emolientes</p> <p>- Eu deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível.</p>
2009/02/16	15:58:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:21:26		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:21:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:40:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:40:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	11:32:40		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	11:32:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:31:09		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:31:09		Entrou na sala de formação	
2009/02/26	16:56:01	00:02:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/26	16:56:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/26	16:56:43		Entrou nos materiais didácticos	

2009/02/26	16:56:51		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/02/26	16:57:02		Entrou nos materiais didácticos	
2009/02/26	16:57:04		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: Provérbios portugueses
2009/02/26	16:57:08		Entrou nos materiais didácticos	
2009/02/26	16:57:11		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: Ficheiros específicos das aulas já disponíveis
2009/02/26	16:57:20		Entrou nos materiais didácticos	
2009/02/26	16:57:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/26	16:57:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/26	16:57:54		Consultou as "actualizações"	
2009/02/26	16:57:57		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	10:41:27	00:01:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/02	10:41:28		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	10:41:45		Consultou as "actualizações"	
2009/03/02	10:41:47		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	10:41:52		Efectuou uma pesquisa	
2009/03/02	10:41:54		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	10:41:59		Entrou nos materiais didácticos	
2009/03/02	10:42:05		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	10:42:14		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	16:25:56		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/02	16:25:58		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	16:26:34		Entrou nos materiais didácticos	
2009/03/02	16:26:48		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	16:27:07		Consultou as "actualizações"	
2009/03/02	16:27:24		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	15:02:41	00:01:06	SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/03/03	15:02:43		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	15:03:02		Entrou nos materiais didácticos	
2009/03/03	15:03:13		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	15:03:18		Consultou as "actualizações"	
2009/03/03	15:03:20		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	15:03:32		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	12:54:08	00:02:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	12:54:08		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	12:54:19		Entrou nos materiais didácticos	
2009/03/04	12:54:25		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/03/04	12:54:36		Entrou nos materiais didácticos	
2009/03/04	12:54:38		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: Provérbios portugueses
2009/03/04	12:54:40		Entrou nos materiais didácticos	
2009/03/04	12:54:41		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	12:54:44		Consultou as "actualizações"	
2009/03/04	12:54:47		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	12:54:57		Entrou nos materiais multimédia	
2009/03/04	12:55:00		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	12:55:03		Efectuou uma pesquisa	
2009/03/04	12:55:11		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	13:18:37		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	13:18:38		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	13:20:05		Consultou as "actualizações"	
2009/03/04	13:20:07		Entrou na sala de formação	

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: espanhol 3

Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:26:21	00:04:00	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:26:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:30:22		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:30:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:37:33	00:06:49	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:37:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:38:06		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/03	14:38:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:43:31	00:00:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:43:43	00:00:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:43:55		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:43:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:44:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:49:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:37:26		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:37:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:54:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:07:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:22:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:57:24	00:02:58	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:57:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:24	00:00:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:59:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:32		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:59:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:35		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/09	14:32:28	02:23:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:32:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:33:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	16:55:33		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	16:55:33		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:38:26	01:52:51	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:38:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:30:18	00:38:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:30:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:08:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:08:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:26:25		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O restaurante de os sonhos do ...</p> <p>A herança que me deixou o meu avô será para cumprir o seu grande sonho de construir o melhor restaurante do mundo.</p> <p>Eu vou clonar o Aritz para ter dez cozinheiros como ele. Da decoração se ocupará o Luís que vai pintar uns quadros e as paredes de cor vermelha com as pinturas que nos deu.</p> <p>O menu será omeletas de batatas, batatas à "riojana", bifanas, pudim, frango e todo o tipo de coisas que o Aritz queira cozinhar. A bebida do meu restaurante será grátis, apenas sendo necessário levantar a mão e o Aritz trará o que você precisar.</p> <p>Uma vez terminada a refeição estarão o David e o Jaime para fazer a prova de todas as refeições e depois lavarão os pratos e o chão.</p> <p>Ao fim da noite virá o Dj Rodrigo para fazer as suas peculiares danças.</p> <p>O preço por um dia, com tu incluído será de 30 euros</p>
2009/02/10	17:26:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:41:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:41:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:23:53		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:23:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:35:40		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:35:41		Entrou na sala de formação	

2009/02/16	14:43:20	01:12:11	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:43:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:27		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>“Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro: Terei uma alimentação cuidada e muito variada. Deverei ingerir cerca de 1.5 l de agua ao dia Evitarei beber bebidas alcoolicas Evitarei uma intensa exposição solar Evitarei fumar Deverei utilizar cremas Deverei ter uma boa noite de sono , descansarei sempre que possível.</p>
2009/02/16	15:50:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:51:25		Colocou uma mensagem no Quadro	
2009/02/16	15:51:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:52:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:54:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:55:31	00:42:42	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:55:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:35:05		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Alimente-se cuidadosamente everei ingerir cerca de 1.5 l de agua ao dia Evita beber bebidas alcoolicas Evita uma intensa exposição solar Evita fumar Utilizar-se cremas Deve ter uma boa noite de sono , descansa sempre que possível.</p>
2009/02/16	16:35:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:36:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:14	00:18:11	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:37:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:55:29	00:01:40	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:55:30		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:17	00:00:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:56:35	00:00:02	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:56:39	00:00:02	SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/16	16:56:45	00:00:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:56:53	00:00:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:02	00:00:23	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:57:26		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:58:56		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/17	15:38:44		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:38:44		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:48:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:48:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	16:40:48		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	16:40:49		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiana 2				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:22:29	00:01:22	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:22:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:22:56		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/02	16:23:02		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/02	16:23:52	00:02:19	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:23:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:35:03	00:02:53	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:35:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:37:03		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:37:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:33:41		SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/04	14:33:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:50:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:50:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:50:22		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:50:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:09:43	00:09:35	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:09:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:18:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:18:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:00:53		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:00:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:31:28		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:31:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:34:04		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:34:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:36:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:36:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:35:40		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:35:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:27:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:10:56		Colocou uma mensagem no Quadro	O meu restaurante estara no centro de Italia, e precisamente na minha cidade natal, Recanati. Essa è una cidade pequenina, mas muito linda! eu vou a costruir o restaurante em frente a praça principal, porque è o lugar mais característico. Serà um restaurante de cozinha portuguesa, porque eu comi muito bem quando fui a Portugal. Ele serà pequenino mas muito agradável, todo vermelho e verde, e todo realizado de madeira, para um maximo de trinta pessoas. Os pratos principais tipicos serao a francesinha,o cabrito estonado, e todo os pescados melhor, mas poderá-se gustar muito outros pratos portugueses, sempre acompanhado da sopa e arroz; como sobremesa pode-se comer o arroz doce e todos os outros bolos tipicos do pais. Todo lo que quiere

				serà mui gustoso aqui. Com quatro € poderá-se gustar o prato do dia completo. Na cozinha trabalhara a senhora Palmira, que é a melhora cozinhera do pais.
2009/02/10	17:10:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:56:28		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:56:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:46:33		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:46:33		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:38:42		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:38:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:53:38		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:53:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:31:13	00:19:55	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:31:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:09	01:06:32	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:50:09		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:40		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>“Acordei com olheiras, com a pele baça, a minha pele tem um aspecto amarelo? Combatarei esta situação, deverei então: - Terei uma alimentação cuidada e muito variada. - deverei ingerir cerca 1,5 litro de água por dia. - evitarei beber bebidas alcoólicas - evitarei uma intensa exposição solar. - evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. - deverei utilizar cremes emolientes. - e deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível. “</p>
2009/02/16	15:50:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:55:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:28:17		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>- alimente-se cuidadosamente. - ingira-se cerca 1,5 litro de água por dia. - não beba-se bebidas alcoólicas - evita-se uma intensa exposição solar. - evita-se fumar, tal como evita-se frequentar ambientes com fumo de tabaco. - utiliza-se cremes emolientes. - deve-se fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível.</p>

2009/02/16	16:28:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:42:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:55:48	00:06:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:55:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:01:59		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:01:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:38:28		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:38:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	16:37:36	00:24:26	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	16:37:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	17:02:03	00:32:26	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	17:02:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	17:34:32		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	17:34:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:13:05	00:33:21	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/19	11:13:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:14:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:15:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:46:28		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/19	11:46:28		Entrou na sala de formação	
2009/03/05	11:32:32		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/05	11:32:33		Entrou na sala de formação	
2009/03/05	11:38:31		Colocou uma mensagem no Quadro	I Mg: Obrigada Teresa foi um prazer de acompanhar suas aulas, e trabalhar com você...
2009/03/05	11:38:32		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: espanhola 4

Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:36:49		SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/03	14:36:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:38:25		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:38:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	17:15:54		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	17:15:55		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:58:57		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:58:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:58:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:58:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:59:09		Acedeu a um módulo	Turismo e tipologia das regiões.
2009/02/05	16:22:18	00:01:38	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:22:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:22:58	00:01:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:22:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:24:12	00:03:39	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:24:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:26:52	00:07:55	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:26:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:33:48		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:33:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:34:30	00:03:20	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:34:30		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:37:53	02:47:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:37:54		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	15:24:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:27:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:14:40		Colocou uma mensagem no Quadro	O meu restaurante será muito amplo, com muito pessoal para oferecer todas as suas atenções. Será um prédio de 3 andares, no primeiro andar é onde as pessoas comem

				<p>diariamente, no segundo andar fica um refeitório onde celebrará-se os casamentos, no terceiro andar é onde celebrará-se as comunhões e os batizados.</p> <p>No rés de chão está o bar e a cozinha. A comida é muita boa, temos pratos combinados muitos saborosos, como bacalhau que é típico de Portugal, arroz de tamboril, arroz do camarão, como pratos principais, em sobremesa temos uns doces muitos variados, como por exemplo, o pasteis de belém, tiramisú, tarta de maçã, frutas, iogurte, tudo muito saboroso. Há dois cozinheiros, 3 adjudantes para a cozinha e 10 empregados. Os empregados estarão todos vestidos iguais, isto faz com que as pessoas quando cheguem ao nosso restaurante tenham uma impressão boa. Estão todos convidados. Áte breve.</p> <p>De...</p>
2009/02/10	17:14:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:24:59		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:24:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:11		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:11		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:41:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	17:23:49		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	17:23:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:35:31		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:35:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:43:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:44		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Terei uma alimentação cuidada e muito variada.</p> <p>Deverei ingerir cerca de 1.5 litro de água por dia.</p> <p>Evitarei beber bebidas alcoólicas.</p> <p>Evitarei uma intensa exposição solar.</p> <p>Evitarei fumar, tal como evitarei frequentar ambientes com fumo de tabaco.</p> <p>Deverei utilizar cremes emolientes.</p> <p>E Deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível.</p> <p>De...</p>
2009/02/16	15:49:44		Entrou na sala de formação	

2009/02/16	15:56:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:27:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:36:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:58:42		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/17	15:38:44		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:38:44		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:15:34		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:15:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:42:37		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:42:37		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	13:48:42		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	13:48:42		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor Acessos por Aluno				
ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiano 3				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:42:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:42:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:34:25		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:34:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:32:23		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:32:23		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:00:55		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:00:55		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:32:45		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:32:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:36:13		SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/10	14:36:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:28:27		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:28:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:27:05		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O meu restaurante será na cidade do Porto, no centro da cidade, perto do rio Douro, numa rua com vista para o rio, e será um restaurante de pratos típicos italianos e sardos.</p> <p>O restaurante será todo no res-do-chão e haverá alguns azulejos nas paredes, que serão pintadas de branco, e será decorado com ferramentas típicas de uma casa sarda.</p> <p>O pessoal poderá ser italiano ou português, mas o cozinheiro será necessariamente italiano.</p> <p>A comida consistirá em porcos, leitões, cabritos, cabras, borregos e ovelhas, em pão em folhas, chamado “pane carasau”, varios tipos de presuntos, muito queijo, e o queijo tipico sardo, aquele com bichus, chamado “casu marzu”.</p> <p>Enfim tudo molhado com vinho.</p> <p>Para sobremesa bolos da Sardenha e depois aguardente.</p> <p>O preço será bastante barato, comparado com os preços portugueses.</p>
2009/02/10	17:27:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:56:36		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:56:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:37:57	01:16:42	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:37:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:53:41		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:53:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:54:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:08:19	00:29:20	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:08:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:40		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:37:40		Entrou na sala de formação	

2009/02/16	16:38:16		Colocou uma mensagem no Quadro	Alimenta-se cuidadosamente e muito variadamente; Ingira cerca 1,5 l. de água; Não bebe bebidas alcoólicas; Evite uma intensa exposição solar; Não fume e não frequente ambientes com fumo de tabaco; Utilize cremes emolientes; Tenha uma boa noite de sono e descanse sempre que possível.
2009/02/16	16:38:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:41:20		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:41:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	09:21:21		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	09:21:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:42:26		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:42:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	16:32:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	16:32:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:45:29		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/19	11:45:30		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	20:48:15	00:02:31	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/02	20:48:15		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	20:02:16	00:01:48	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	20:02:16		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	11:38:00	00:05:42	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	11:38:00		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiana 4				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:26:51	00:02:28	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:26:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:28:25		Efectuou uma pesquisa	
2009/02/02	16:28:45		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/02	16:29:21	00:02:51	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:29:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:31:13		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:31:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:32:44	00:00:20	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:32:44		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:33:05	00:02:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:33:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:35:12	00:01:59	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:35:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:36:14	00:03:50	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:36:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:39:05	00:01:12	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:39:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:40:18		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:40:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:32:02	00:43:58	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:32:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:15:01		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:15:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:57:35	02:14:35	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:57:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:20:55		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:11:12		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:11:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:32:31		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:32:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:35:35		SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/10	14:35:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:27:30		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:27:15		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O meu sonho é ter um restaurante numa cidade estrangeira, provavelmente uma capital. O restaurante está perto do mar em um edifício muito antigo e lindo. Em cima da fachada está uma inscrição vermelha com uma pequena tartaruga. Dentro a sala é pequena e a atmosfera é muito agradável. Em cima de cada mesa está uma vela colorada junto de um pequeno vaso de flores. A comida é tipicamente italiana e os clientes podem comer sobretudo pratos da tradição de algumas regiões italianas. Agora falamos do pessoal: os criados são muito simpáticos e amigáveis, mas nunca curiosos e vestem uma camisola vermelha e um chapéu branco. Quando chega o momento da conta os clientes estão sempre com surpresa: embora as porções sejam abundantes e as alcances muitas apetitosas o preço é antes barato.</p> <p>...</p>
2009/02/10	17:27:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:51:47		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:51:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:58:53		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:58:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:31:40	01:21:15	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:31:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:48:23		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:06		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • Deverei ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia. • Evitarei beber bebidas alcoólicas. • Evitarei uma intensa exposição solar. • Evitarei fumar e não frequentarei ambientes com fumo de tabaco. • Deverei utilizar cremes emolientes. • E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono e descansarei sempre que possível.
2009/02/16	15:49:07		Entrou na sala de formação	

2009/02/16	15:52:56	00:03:52	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:52:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:55:49	00:03:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:55:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:58:51	00:56:26	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:58:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:40:21		Colocou uma mensagem no Quadro	<ul style="list-style-type: none"> • alimente-se cuidadosamente e muito variadamente. • Ingira cerca de 1,5 litro de água por dia. • Não beba bebidas alcoólicas. • Evite uma intensa exposição solar. • Não fume e não frequente ambientes com fumo de tabaco. • Utilize cremes emolientes. • E fundamentalmente tenha uma boa noite de sono e descanse sempre que possível.
2009/02/16	16:40:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:55:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:55:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:26		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/17	15:00:40		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:00:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:43:24		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:43:24		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiana 5

Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:26:50	00:00:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:26:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:27:00	00:00:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:27:02	00:02:58	SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/02	16:27:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:27:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:29:03	00:00:29	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:29:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:32:21		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:32:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:32:50	00:02:19	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:32:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:35:10	00:02:34	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:35:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:36:47	00:00:08	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:36:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:36:59	00:00:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:37:10	00:02:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:37:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:39:25		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:39:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	16:47:59		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	16:48:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	11:00:43		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	11:00:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:32:15		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:32:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:57:51	01:47:41	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:57:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:44:34		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:44:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:32:34		SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/09	14:32:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:34:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:36:04	00:02:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:36:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:38:15	02:57:26	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:38:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:35:42		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:35:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:36:05		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O meu restaurante estará muito próximo das montanhas do centro de Itália, e se cozinhará uns pratos de tradições italianos. O ambiente será antigo no exterior e mais moderno no interior, com espaços brancos para fazer exposições de esculturas e pinturas de artistas que eu conhecer. Será um lugar para amantes de arte e de cozinha italiana. No interior pode estar uma biblioteca para consultar os livros de arte para que as pessoas possam ler depois das refeições. O pessoal será muito jovem e todos estarão vestidos com um uniforme. Os vinhos serão somente italianos e não poderá ser servido Coca-cola e outros sumos com gás; somente vinho, água, cerveja e licores!</p> <p>A casa do banho será muito grande e linda.</p> <p>A decoração será uma mistura perfeita entre o antigo e o moderno. As cores serão escuras com misturas de cores pastel. A mobília será de design e a luz moderada.</p> <p>Os preços serão custosos mas vale a pena!</p> <p>...</p>
2009/02/10	17:36:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:15		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:53:39	00:41:34	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:53:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:34:13		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:34:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	09:59:55		SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/16	09:59:55		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:34:32	01:16:52	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:34:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:25	00:04:36	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:50:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:37		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Pele Saudável, e cuidada</p> <p>Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso de futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terei uma alimentação cuidada e muito variada - Deverei Ingerir cerca 1,5 litro de água por dia - Evitarei beber bebidas alcoólicas - Evitarei uma intensa exposição solar - Deverei utilizar cremes emolientes - E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível <p>...</p>
2009/02/16	15:50:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:54:02	00:03:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:54:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:15	00:23:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:57:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:20:17	00:09:25	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:20:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:29:43	00:06:42	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:29:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:29:50		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Tenha uma alimentação cuidada e muito variada</p> <p>Deva ingerir cerca 1,5litro de água por dia</p> <p>Evite beber bebidas alcoólicas</p> <p>Evite uma intensa exposição solar</p> <p>Evite fumar, como frequentar ambientes com fumo de tabaco</p> <p>Utilize cremes emolientes</p> <p>Tenha uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível</p> <p>...</p>
2009/02/16	16:29:53		Entrou na sala de formação	

2009/02/16	16:35:27	00:20:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:35:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:55:53	00:01:31	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:55:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:32	00:00:11	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:56:46	00:00:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:56:53	00:00:15	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:56:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:57:13	00:00:02	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:18	00:23:29	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:20:48		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:20:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	14:38:43	02:36:44	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	14:38:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:14:28	00:06:43	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:14:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:20:13	00:00:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:20:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:20:17	00:00:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:20:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:20:22		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:20:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:42:21		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:42:22		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: espanhol 5

Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
------	------	---------	------	-------

2009/02/03	14:52:17	00:00:17	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:52:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:52:35	02:14:20	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:52:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	17:06:08		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/03	17:06:55		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	17:06:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:49:10	00:19:16	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:49:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:08:27	00:09:48	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:08:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:17:16	00:01:22	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:17:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:18:41	00:00:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:18:52	00:00:17	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:19:11	01:16:50	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:19:11		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:21:23		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:25:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:35:02		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:35:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	17:17:50		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	17:17:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:37		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:59:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:41:42		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:41:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:46:16		SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/09	14:46:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:37:43		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:37:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:39:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	15:02:34		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	15:02:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:09:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:10:31		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O meu restaurante estará em Lisboa. Estará perto da praia e haverá que fazer cola para entrar.</p> <p>A especialidade da casa será as bifanas com queijo. No haverá bacalhau nunca.</p> <p>As mesas serão redondas e os clientes serão jovens. As janelas deveram estar abertas tudo o dia. os pratos tradicionais estarão juntos com os pratos modernos.</p> <p>As pessoas que trabalham serão profissionais da cozinha internacional. Não cobraram muita paga porque estarão agradecidos de trabalhar com mim. Então eu ganhara dinheiro para ir me de feiras tudo o anho. Isso e o que eu gosto, e isto é o meu plano maestro.</p> <p>Depois de vender, eu ire a Brasil para conhecer melhor a língua portuguesa. Mais so para iso...</p>
2009/02/10	17:10:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:18:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:23		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:23		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:39:07		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:39:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:55		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:51:37		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>"Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro:</p> <p>*Terei uma alimentação cuidada e muito variada.</p> <p>*deverei ingerir cerca de 1.5 l de agua ao dia</p> <p>*evitarei beber bebidas com alcoól</p> <p>*evitarei uma intensa expociação solar</p> <p>*evitarei fumar</p> <p>*deverei utilizar cremes</p> <p>*deverei de ter uma Bona noite do sono.</p>

				descansarei sempre que possível.
2009/02/16	15:51:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:52:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:53:09		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:55:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:36:33		Colocou uma mensagem no Quadro	*Tem uma alimentação cuidada e muito variada. *deveres ingerir cerca de 1.5 l de água ao dia *evita beber bebidas com álcool *evita uma intensa exposição solar *evita fumar *deveres utilizar cremes *deveres de ter uma Bona noite do sono, descansa sempre que possível.
2009/02/16	16:36:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:58:56		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/17	15:40:22		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:40:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:04:31		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/19	11:04:31		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiano 6

Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:42:20		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:42:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:34:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:34:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:59:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:37:50		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:37:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:39:49		SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/10	14:39:49		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	15:49:53	01:21:12	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	15:49:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:11:06		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:11:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:28:37		Colocou uma mensagem no Quadro	Com a herança inesperada eu abrirei um restaurante numa ilha portuguesa e precisamente na ilha Madera. Essa é uma ilha pequenina ma com muitos turistas de todo o mundo. O edificio será simples, será sobre a praia com muitas mesas cobertas de palmeiras. Eu serei o cozinheiro do restaurante, e Yara será a empregada. Os pratos principais serao peixes pescados no momento pela Gloria e produtos hortícolas cultivados pela Marianna, O meu restourante será muito barato porque eu não pagarei as minhas trabalhadoras.
2009/02/10	17:28:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:55:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:55:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/14	16:49:34		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/14	16:49:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:44:18	01:07:00	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:44:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:51:19	00:45:50	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:51:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:51:44		Colocou uma mensagem no Quadro	<ul style="list-style-type: none"> • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • Deverei ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia. • Evitarei beber bebidas alcoólicas. • Evitarei una intensa exposição solar. • Evitarei fumar, tal

				<p>como frequentar ambientes com fumo de tabaco.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Deverei utilizar cremes emolientes. • Deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível.
2009/02/16	15:51:45		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:55:56		Colocou uma mensagem no Quadro	
2009/02/16	15:55:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:36:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:36:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:38:20		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:38:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:43:05	02:03:50	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:43:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	16:45:56		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	16:45:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/26	14:33:52		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/26	14:33:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	01:46:07		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/27	01:46:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	01:46:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	01:46:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	11:11:51		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/27	11:11:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	11:13:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/27	11:13:40		Entrou na sala de formação	
2009/03/02	21:11:33		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/02	21:11:33		Entrou na sala de	

			formação	
2009/03/03	22:14:42	00:00:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	22:14:42		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	22:14:52	00:00:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	22:14:52		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	22:15:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	22:15:07		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:11:56	00:07:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/10/27	20:11:56		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:12:07		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:14:18		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	20:14:23		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/10/27	20:14:44		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	20:14:52		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: Ficheiros específicos das aulas já disponíveis
2009/10/27	20:15:33		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	20:15:37		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/10/27	20:15:58		Entrou nos materiais didácticos	Download: Inquérito II
2009/10/27	20:16:44		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	20:19:43	00:43:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/10/27	20:19:43		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:55:34		Entrou nos materiais multimédia	
2009/10/27	20:55:49		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:55:52		Consultou as "actualizações"	
2009/10/27	20:55:55		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:55:57		Efectuou uma pesquisa	
2009/10/27	20:56:02		Entrou na sala de	

			formação	
2009/10/27	20:56:21		Consultou as bibliografias	
2009/10/27	20:56:25		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:56:28		Consultou os sites de interesse	
2009/10/27	20:56:36		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:56:39		Consultou os artigos e tutoriais	
2009/10/27	20:56:41		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	20:56:44		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	20:56:53		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: Ficheiros específicos das aulas já disponíveis
2009/10/27	20:57:18		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	20:57:21		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: Ficheiros específicos das aulas já disponíveis
2009/10/27	21:00:23		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	21:01:55		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: Provérbios portugueses
2009/10/27	21:01:58		Entrou nos materiais didácticos	Donwload: palavras cruzadas - provérbios.doc
2009/10/27	21:02:01		Entrou nos materiais didácticos	
2009/10/27	21:02:03		Entrou nos materiais didácticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/10/27	21:02:07		Entrou nos materiais didácticos	Donwload: Inquérito II
2009/10/27	21:02:10		Entrou nos materiais didácticos	Donwload: Inquérito I
2009/10/27	21:02:13		Entrou nos materiais didácticos	Donwload: AULA Nº 9.doc
2009/10/27	21:02:15		Entrou nos materiais didácticos	Donwload: Exercícios práticos pronomes relativos.
2009/10/27	21:02:18		Entrou nos materiais didácticos	Donwload: Voz activa e voz passiva.
2009/10/27	21:02:21		Entrou nos materiais didácticos	Donwload: Endereços de jornais portugueses.
2009/10/27	21:02:23		Entrou nos materiais	Donwload: Questionário "Cuidado com a Língua!"

			didáticos	
2009/10/27	21:02:26		Entrou nos materiais didáticos	Donwload: Exercícios práticos pretérito mais-que-perfeito
2009/10/27	21:02:28		Entrou nos materiais didáticos	Donwload: Pretérito mais-que-perfeito simples e composto
2009/10/27	21:02:32		Entrou nos materiais didáticos	
2009/10/27	21:03:13		SELECCIONOU O CURSO	
2009/10/27	21:03:13		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	21:03:24		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/10/27	21:03:28		Acendeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/10/27	21:03:36		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/10/27	21:03:44		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	21:03:57		Entrou na sala de formação	
2009/10/27	21:10:39		Acendeu a um módulo	Lazer e tempos livres.
2009/10/27	21:11:30		Acendeu a um módulo	Turismo e tipologia das regiões.

MENU: Professor Acessos por Aluno				
ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiano 7				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:22:54	00:05:58	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:22:54		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:27:53	00:01:57	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:27:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:28:52	00:00:08	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:28:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:29:02	00:00:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:29:09		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:29:11		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:32:36	00:00:21	SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/03	14:32:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:32:58	00:00:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:33:00	00:02:44	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:33:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:34:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:34:46	00:01:53	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:34:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:35:40	00:02:36	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:35:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:37:19		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:37:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:32:00	00:02:53	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:32:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:33:55		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:33:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:00:14	01:21:45	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:00:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:00	00:51:15	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:21:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:12:19	00:01:38	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:12:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:12:58	00:00:11	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:12:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:13:11		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:13:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:33:27		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:33:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:35:30	02:58:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:35:30		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/10	16:27:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:28:26		Colocou uma mensagem no Quadro	O meu restaurante
2009/02/10	16:28:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:32:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:33:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:33:17	00:00:02	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:33:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:33:20		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:33:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:16	02:14:41	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	17:05:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	17:05:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:42:39	01:50:24	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:42:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:53:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:54:19		Colocou uma mensagem no Quadro	Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro: <ul style="list-style-type: none"> • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • Deverei ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia. • Evitarei beber bebidas alcoólicas. • Evitarei uma intensa exposição solar. • Evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Deverei utilizar cremes emolientes. • E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansarei sempre que possível. (...)
2009/02/16	15:54:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:59:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:15:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:31:58		Colocou uma mensagem no Quadro	<ul style="list-style-type: none"> • Alimente-se cuidadosamente. • Ingere cerca de 1,5 litro de água por dia. • Não bebe bebidas alcoólicas. • Evita uma intensa exposição

				solar. • Não fuma, não frequenta ambientes com fumo de tabaco. • Utiliza cremes emolientes. • Tem uma boa noite de sono, descansa sempre que possível.
2009/02/16	16:31:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:33:04	00:00:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:33:06	00:00:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:33:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:33:16	00:48:34	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:33:16		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:43		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/16	17:20:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:20:52		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:20:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	16:47:59		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	16:47:59		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	15:55:16		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	15:55:16		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: espanhol 6				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:28:46	00:02:18	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:28:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:29:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	23:12:26	00:01:32	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	23:12:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	13:19:00	00:00:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	13:19:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	13:19:13	00:01:55	SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/03	13:19:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	13:19:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	13:19:47		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/03	13:19:55		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:36:56	00:00:16	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:36:57		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:37:14	00:10:23	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:37:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:37:35		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/03	14:40:53		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:45:27		Acendeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/03	14:48:00	02:37:36	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:48:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:37:51	00:38:34	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:37:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:15:26	00:03:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:15:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:18:43	00:00:16	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:19:00	00:02:25	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:19:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:21:28	00:27:19	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:21:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:48:48	00:07:52	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:48:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:55:41	00:26:49	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:55:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:57:49		Entrou nos módulos e exercícios	

2009/02/04	15:57:52		Acedeu a um módulo	Alimentação.
2009/02/04	15:57:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:21:31	00:24:28	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:21:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:35:16		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:35:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:35:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:46:02	00:34:23	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:46:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:14		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:59:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:59:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:04:04	01:17:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:04:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:20:51	00:01:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:20:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:22:02	01:03:57	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:22:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:33:57	02:56:58	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:33:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:39:24		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:39:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:47:23	01:40:38	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:47:23		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:27:07	00:41:05	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	16:27:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:08:15	00:03:35	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:08:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:08:20		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/10	17:08:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:08:54		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:09:13		Entrou nos materiais didáticos	
2009/02/10	17:09:15		Entrou nos materiais didáticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/02/10	17:10:51	00:09:47	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:10:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:11:20		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O meu restaurante vai chamar-se “ A Grande Casa Das Bifanas”, onde vou incorporar as bifanas completas (queijo, alface, fiambre, ovo e carne) um par de coisas: as batatas fritas e o meu ingrediente segredo que não vou dizer aqui.</p> <p>A casa vai encontrar-se em uma casa de 3 andares na própria Serra da Estrela. No primeiro andar, há a cozinha e uma pequena sala para comer. No resto dos andares vai haver salas mais grandes para os casamentos, baptizos, jantaradas, ...</p> <p>Em esta casa vai trabalhar pessoas que gostam muito desta comida muito boa e muito conhecida.</p> <p>Vai ser um preço muito baixinho e o alcance de todos.</p> <p>Os domingos vai estar aberto de manhã para as pessoas que fiquem com fome depois de uma noite inteira de festa.</p> <p>Nunca vai faltar a cerveja.</p>
2009/02/10	17:11:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:19:40	00:08:49	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:19:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:52:26	00:28:44	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:52:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:29:29	00:15:32	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:29:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:44:04	00:12:31	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:44:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:48:12		Colocou uma mensagem no Quadro	“Acordou com olheiras, com a pele baça, a sua pele tem um aspecto amarelo?

				<p>Combata essa situação, deve então:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ter uma alimentação cuidada e muito variada. • Deve ingerir cerca de 1,5 l de água por dia. • Evite beber bebidas alcoólicas. • Evite uma intensa exposição solar. • Evite fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Deve utilizar cremes emolientes. • E deve fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível.” <p>“Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • Deverei ingerir cerca de 1,5 l de água por dia. • Evitarei beber bebidas alcoólicas. • Evitarei uma intensa exposição solar. • Evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Deverei utilizar cremes emolientes. • E deverei fundamentalmente terei uma boa noite de sono, tal como descansarei sempre que possível.”
2009/02/16	15:48:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:48:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:02		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:50:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:51:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:44:24	00:17:27	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:44:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:01:52	00:17:41	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:01:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:18:34	00:11:55	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:18:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	13:26:35		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	13:26:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	14:40:00	02:34:48	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	14:40:00		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/18	14:34:51	02:50:59	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:34:51		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	16:44:16	00:01:33	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	16:44:17		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	16:44:33		Entrou nos materiais didáticos	
2009/03/04	21:04:39	00:01:38	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	21:04:40		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiana 8				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:46:01		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:46:01		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:36:28		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:36:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:02:15	02:10:00	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:02:15		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:12:26	00:00:27	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:12:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	17:13:00	00:00:08	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:13:11		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	17:13:11		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:32:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:32:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:36:52		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:36:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:28:16		Entrou na sala de formação	

2009/02/10	17:27:03		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>O meu restaurante é no centro da Italia. é muito rústico, com cadeiras e mesas em madeira e sem criados. As pessoas escolhem a suas mesas preferidas e um de cada vez vao escolher os seus pratos.</p> <p>As comidas estao expostas à vista das pessoas, ainde crua e quando os clientes escolhem, as cozinheiras vao preparar. Os clientes podem também tomar todas as garrafas de vinho que querem. Quando as pessoas acabam de comer, o meu colega Luigi (Gigliotti) levanta as mesas e pone outra vez.</p> <p>Para pagar a comida, os clientes tinham uma folha onde esta escrito todo lo que comeram (é escrito por mim ou por luigi), e com esta podem pagar na caixa. Para o vinho podem pagar 5 euros e bebem quanto querem. Bom apetite!</p>
2009/02/10	17:27:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:53:13	01:50:45	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:53:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:42:59		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:43:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:36:34	02:00:30	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:36:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:52:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:53:54		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>“Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, combaterei com esta situação, deverei antao:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Terei uma alimentação cuidada e muito variada - deverei ingerir cerca de 1,5 litro de agua por dia - evitarei beber bebidas alcoolicas - evitarei uma intensa exposição solar - evitarei fumar, tal como frequentar ambientes com fume de tabaco - deverei utilizar cremes emolientes - e deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possivel.
2009/02/16	15:53:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:28:20		Colocou uma mensagem no Quadro	<ul style="list-style-type: none"> -tena uma alimentação cuidada e muito variada -deva ingerir cerca de 1,5 l de água por dia -evite beber bebidas alcoolicas -evite uma intença exposição solar -evites fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco -deva utilizar cremes emolientes -e deva fundamentalmente ter uma boa noite de sono. tal como descansar

				sempre que possível.
2009/02/16	16:28:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:05	00:29:41	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:37:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:49		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/16	17:05:47		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:05:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:39:09		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:39:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:42:31		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:42:32		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	15:22:41		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	15:22:41		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	18:07:37		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	18:07:37		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor Acessos por Aluno				
ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: esloveno				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:32:46		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:32:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:45:22		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:45:23		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:15:41	00:01:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:15:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:16:10		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/04	15:16:19		Acedeu a um módulo	Referências históricas e contemporâneas da sociedade e da cultura portuguesa.
2009/02/04	15:16:23		Entrou nos módulos e exercícios	

2009/02/04	15:16:29	00:03:34	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:16:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	15:16:46		Entrou nos materiais didáticos	
2009/02/04	15:16:52		Entrou nos materiais didáticos	Pasta: A Língua Portuguesa
2009/02/04	15:16:55		Entrou nos materiais didáticos	
2009/02/04	15:16:57		Entrou nos materiais didáticos	Pasta: Ficheiros específicos das aulas já disponíveis
2009/02/04	15:17:03		Entrou nos materiais didáticos	
2009/02/04	15:19:04		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	15:19:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:02:46		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:02:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:03:00		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/05	15:03:09		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:07:37	00:00:07	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:07:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:07:45	01:15:25	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:07:45		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:23:10	00:00:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:23:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:23:17		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:23:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:43	01:55:33	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:47:19	00:03:29	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:47:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:50:49		SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/12	16:50:50		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:55:26		Acedeu a um módulo	O mundo do trabalho e do emprego.
2009/02/16	14:50:55	01:05:41	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:50:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:51:40		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/16	15:55:37	00:12:54	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:55:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:07:32		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:07:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:38:53		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Acorda com olheiras, com a pele baça, a sua pele tem um aspecto amarelo, por isso, de futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tem uma alimentação cuidada e muito variada. • Ingere cerca de 1,5 litro de água por dia. • Bebe bebidas alcoólicas. • Evita uma intensa exposição solar. • Evita fumar, tal como evita frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Utiliza cremes emolientes. • E deva fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como deva descansar sempre que possível.
2009/02/16	16:38:54		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:06:17		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:06:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:43:12		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:43:12		Entrou na sala de formação	
2009/03/07	13:32:50		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/07	13:32:51		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiano 9

Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:20:17	00:06:07	SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/02/02	16:20:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:20:40		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/02	16:26:26	00:02:32	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:26:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:27:59	00:05:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:27:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:33:07	00:05:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:33:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:35:59		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:35:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	15:39:48		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	15:39:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:51:40		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:51:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:00:17	01:24:50	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:00:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:24:08		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:24:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:35:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:35:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:28:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:29:13		Colocou uma mensagem no Quadro	<p> Msg: O meu restaurante será muito agradável e construído à volta das pessoas que comerão nele. A comida não será uma em particular mas a que as pessoas pedirem e dependerá das suas emoções. Neste restaurante não haverá receitas precisas mas serão preparadas de momento. Será construído numa cidade velha, onde pelas pessoas as emoções têm ainda a sua importância. A decoração será toda em madeira de cor escura como o mogno, em um estilo nem clássico nem moderno. O edifício será como a clássica casa das famílias. tranquilizante. O preço será</p>

				decidido de momento segundo o que as pessoas pedirão. É provável que esta ideia seja um pouco estranha...mas esta em meu cérebro.
2009/02/10	17:29:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:29		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:43:34	01:13:49	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:43:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:48:51		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:49:17		Colocou uma mensagem no Quadro	Msg: "Acordei com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro: • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • doverei ingerir cerca de 1,5 l de água por dia. • eviterei beber bebidas alcoólicas. • Eviterei uma intensa exposição solar. • Eviterei fumar, tal como frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Deverei utilizar cremes emolientes. • E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansar sempre que possível."
2009/02/16	15:49:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:55:43		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:24	00:22:08	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:56:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:58:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:18:33	00:19:55	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:18:33		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:31:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:31:45		Colocou uma mensagem no Quadro	Msg: "Acorda com olheiras, com a pele baça e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro: . Tem uma alimentação cuidada e muito variada. • deve ingerir cerca de 1,5 l de água por dia. • evita beber bebidas alcoólicas. • Evita uma intensa exposição solar. • Evita fumar. tal como evita

				frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Deve utilizar cremes emolientes. • E deve fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como deve descansar sempre que possível.”
2009/02/16	16:31:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:37:29	00:20:45	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:37:30		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:56:55		Acedeu a um módulo	Saúde.
2009/02/16	16:57:17	00:14:06	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:57:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:11:24	00:09:40	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:11:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:20:05		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:20:05		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:39:11		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:39:11		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:42:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:42:11		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	18:09:47		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	18:09:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:48:37		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/19	11:48:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/25	15:02:45		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/25	15:02:45		Entrou na sala de formação	
2009/02/28	16:52:47		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/28	16:52:47		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	16:38:52		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	16:38:52		Entrou na sala de formação	

2009/03/04	16:49:04		Colocou uma mensagem no Quadro	<p> Mag: Obrigadinho teresa...mas o merito é teu.</p> <p>Pela tuas aulas estou a perceber muito bem o que os professores dizem-me.</p> <p>Estou muito feliz de isto.</p> <p>A proxima missao é de fazer amizade com muitas pessoas portuguesas.</p> <p>Ah desculpe-me pelo ultimo dia, isto do passeio.</p> <p>Adieu Teresa é estado um prazer.</p>
2009/03/04	16:49:05		Entrou na sala de formação	
2009/03/11	12:58:40	00:02:14	SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/11	12:58:40		Entrou na sala de formação	
2009/03/11	13:00:55		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/11	13:00:55		Entrou na sala de formação	
2009/03/31	17:10:27		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/31	17:10:27		Entrou na sala de formação	
2009/09/15	17:45:10		SELECCIONOU O CURSO	
2009/09/15	17:45:10		Entrou na sala de formação	
2009/09/15	18:28:58		Colocou uma mensagem no Quadro	<p> Mag: olá meninos, chamo-me ... e sou ex estudante italiano do curso EILC pre erasmus, foi em Castelo Branco para 3 semanas no fevereiro pasado!! a minha profesora foi a teresa...a melhor profesora de lingua com que eu foi a fazer aulas...isto para mim espero que tambem para voces será assim!!</p> <p>o curso foi uma experiencia fantastica porque permiti-me de aprender bem o portugues para comencar o erasmus em maneira super fixe...de conhecer muitos amigos e amigas a que amizade continuó para tudo o periodo do erasmus!!</p> <p>o portugal como provavelmente já tem visto é um pais das maravilhas...para natura, para cidades, para praias ecc...tudo o portugal, desde sul ao norte!!</p> <p>espero que o voosso erasmus corra bem em todos o sentidos</p> <p>beijinhos e abraços a todos e boa sorte</p>
2009/09/15	18:28:59		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: espanhol 7

Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/02	16:25:27	00:07:53	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:25:27		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:32:21	00:01:24	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:32:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/02	16:33:46	00:05:35	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/02	16:33:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:36:07	00:05:56	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:36:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:41:04	00:02:28	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:41:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:41:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:43:40	00:01:26	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:43:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:45:09	02:03:22	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:45:09		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	16:48:32	00:38:10	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	16:48:32		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	11:15:46	00:36:34	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	11:15:46		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	11:51:20	00:00:19	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	11:51:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	14:36:14	01:51:15	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:36:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:27:30		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:27:31		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	16:31:12	00:45:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	16:31:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/04	17:15:58	00:05:45	SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/04	17:15:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	14:56:47	01:25:36	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	14:56:47		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:24		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	16:21:24		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:31:29	00:03:22	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:31:29		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:34:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:35:03	00:00:09	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:20	02:51:04	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:35:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:16:19	00:01:46	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:16:19		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:16:39		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:17:06		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:17:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:18:22		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:20:20	00:04:59	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:20:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:38	00:05:01	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:38		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:57:40		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:57:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	15:03:06	01:24:21	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	15:03:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:45:52	00:00:26	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:45:52		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:46:19	00:01:15	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:46:19		Entrou na sala de	

			formação	
2009/02/12	16:47:20		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:47:36		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	16:47:36		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	16:47:44		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/02/12	17:08:26		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	17:08:26		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:50:04		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:50:04		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:53:07	01:01:33	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:53:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:45:28		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:48:58		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:52:33		Colocou uma mensagem no Quadro	<p>Acordei com olheiras, com a pele baça, e com um aspecto amarelo, por isso, de futuro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Terei uma alimentação cuidada e muito variada. • Deverei ingerir cerca de 1,5 litro de água por dia. • Evitarei beber bebidas alcoólicas. • Evitarei uma intensa exposição solar. • Evitarei fumar, tal como evitarei frequentar ambientes com fumo de tabaco. • Devei utilizar cremes emolientes. • E deverei fundamentalmente ter uma boa noite de sono, tal como descansarei sempre que possível.
2009/02/16	15:52:34		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:42:17	00:29:03	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:42:17		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:43:40		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	17:11:21		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	17:11:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:37:10	01:43:05	SELECCIONOU O CURSO	

2009/02/17	15:37:10		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	17:20:17		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	17:20:18		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:33:24	00:00:13	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:33:25		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	14:35:48		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	14:35:48		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	16:34:13		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	16:34:55		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	19:29:45		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/03	19:29:45		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	19:31:52		Entrou nos módulos e exercícios	
2009/03/03	19:31:59		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	19:32:11		Entrou no trabalho em grupo	
2009/03/03	19:32:17		Entrou na sala de formação	
2009/03/03	19:32:46		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	12:12:17		SELECCIONOU O CURSO	
2009/03/04	12:12:18		Entrou na sala de formação	
2009/06/14	14:03:46	00:02:17	SELECCIONOU O CURSO	
2009/06/14	14:03:47		Entrou na sala de formação	

MENU: Professor | Acessos por Aluno

ESTATÍSTICA DA ACTIVIDADE DO ALUNO: italiana 10				
Data	Hora	Duração	Tipo	Dados
2009/02/03	14:36:07	00:01:49	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:36:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/03	14:36:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/03	14:36:58		Entrou na sala de formação	

2009/02/04	14:35:58		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/04	14:35:59		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	15:00:08		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/05	15:00:08		Entrou na sala de formação	
2009/02/05	16:21:06		Entrou na sala de formação	
2009/02/09	14:31:42		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/09	14:31:42		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	14:33:35		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	14:33:35		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	16:28:00		Entrou na sala de formação	
2009/02/10	17:26:03		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/10	17:26:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/12	14:52:21		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/12	14:52:21		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	14:51:55	01:05:45	SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	14:51:56		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:56:41		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	15:56:41		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	15:57:03		Entrou na sala de formação	
2009/02/16	16:59:14		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/16	16:59:14		Entrou na sala de formação	
2009/02/17	15:38:37		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/17	15:38:37		Entrou na sala de formação	
2009/02/18	16:33:11		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/18	16:33:12		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	11:32:07		SELECCIONOU O CURSO	
2009/02/19	11:32:07		Entrou na sala de formação	
2009/02/19	12:01:20		Acedeu a um módulo	Turismo e tipologia das regiões.
2009/03/04	11:44:50		SELECCIONOU O	

			CURSO	
2009/03/04	11:44:50		Entrou na sala de formação	
2009/03/04	11:50:47		Colocou uma mensagem no Quadro	I Mag: muito obrigada!E também vossa merito,você fez um trabalho realmente bom com nos!
2009/03/04	11:50:48		Entrou na sala de formação	

Anexo 17
Listagem das justificações apresentadas pelos alunos na
pergunta 21 do questionário 2.

Respostas textuais à segunda parte da pergunta 21 [2]

Unidade de registo 1 - «Acabaria sendo um dia duro e cansativo porque o curso tem muitas horas. É bom variar as actividades ao longo do dia.»

Unidade de registo 2 - «Porque se aprende mais nas aulas da tarde. Estás sozinha a fazer exercícios e se tens dúvidas perguntas, trabalhas mais.»

Unidade de registo 3 - «Se tivéssemos sete horas como de manhã seria mais pesado.»

Unidade de registo 4 - «Porque frequentemente se põe em prática o que aprendemos de manhã e com a Internet é mais fácil encontrar informação para alguns argumentos.»

Unidade de registo 5 - «Porque senão o curso seria muito pesado.»

Unidade de registo 6 - «Muito cansado, no período da manhã. A tarde deve ser relaxada.»

Unidade de registo 7 - «É melhor trabalhar um pouco mais de manhã e à tarde, com o computador, torna-se mais ameno.»

Unidade de registo 8 - «São muitas horas iguais e acabar-se-ia cansado.»

Unidade de registo 9 - «Seria monótono e aborrecido. De tarde consolido o que aprendi de manhã e esqueço-o mais dificilmente. Caso contrário esqueceria a matéria das aulas mais facilmente.»

Unidade de registo 10 - «Porque com a aula clássica frente-a-frente diminui a atenção e falta a concentração. Assim é melhor que de tarde se façam actividades diferentes, como o uso da plataforma, que leva»

Unidade de registo 11 -

Unidade de registo 12 - «Porque se pode por de imediato em prática o que se aprendeu na aula de manhã.»

Unidade de registo 13 - «De tarde a concentração é mais baixa e uma aula intensa como a da manhã seria demasiado pesada, apesar de útil e interessante.»

Unidade de registo 14 - «Este sujeito não escreveu nada na pergunta 21, mas na pergunta 20 acrescenta que as aulas da plataforma complementam muito as aulas do período da manhã.»

Unidade de registo 15 - «Não gostaria de ter aulas iguais às aulas do período da manhã porque a plataforma agrada-me mais pelas suas actividades variadas e muito agradáveis para fazer os trabalhos mais interessantes na plataforma.»

Síntese das respostas à segunda parte da pergunta 21

- Da análise das respostas dos alunos concluímos que preferem de tarde ter o módulo misto porque...

- ritmo de trabalho mais leve (menos intenso) no módulo da tarde: 8 alunos
- ritmo de trabalho mais intenso no módulo da tarde: 1 aluno
- proporciona maior variedade de actividades: 3 alunos
- respeita o ritmo de trabalho individualizado: 1 aluno
- varia a modalidade de aprendizagem, por isso é muito interessante e aprende-se mais: 3 alunos
- permite praticar o que se aprende de manhã, permite consolidar as aprendizagens realizadas durante a manhã: 3 alunos

- o módulo da tarde permite **maior capacidade de atenção e de concentração**: 1 aluno
- de tarde, a capacidade de **concentração** é mais baixa: 1 aluno
- **complementa** o módulo da manhã: 1 aluno

Síntese dos aspectos mencionados pelos alunos na resposta à segunda parte da pergunta 21 do questionário 2.

Aspectos mencionados	Nº de ref.
Ritmo	10
Variedade de actividades	3
Diferente modalidade de aprendizagem	3
Permite praticar	3
Permite variar a capacidade de concentração	2
Complementa o módulo da manhã	1

Anexo 18
Listagem das justificações apresentadas pelos alunos na
pergunta 15 do questionário 3.

Respostas textuais à segunda parte da pergunta 15 [3]

- Unidade de registo 1** - «Porque são mais dinâmicas.»
- Unidade de registo 2** - «Porque no período da tarde aplicamos o que se estuda nas aulas do período da manhã.»
- Unidade de registo 3** - «Posso por em prática o que aprendo de manhã.»
- Unidade de registo 4** - «Porque à tarde estamos muito cansados e as aulas da plataforma são mais leves comparativamente ao período da manhã.»
- Unidade de registo 5** - «O aprofundamento e a aplicação prática são muito úteis e requerem um esforço adequado ao horário.»
- Unidade de registo 6** - «Porque à tarde estou muito cansada da cabeça.»
- Unidade de registo 7** - «À tarde a pessoa está mais cansada.»
- Unidade de registo 8** - «Porque à tarde estou mais cansada e necessito actividades mais simples e estimulantes.»
- Unidade de registo 9** - «É menos intensivo em geral.»
- Unidade de registo 10** - «Seria mais aborrecido e custar-nos-ia vir às aulas depois do almoço.»
- Unidade de registo 11** - «Porque seriam muitas horas iguais e perder-se-ia a atenção.»
- Unidade de registo 12** - «À tarde é melhor trabalhar a ver vídeos no computador, porque é mais ameno e à tarde se está mais cansado.»
- Unidade de registo 13** - «As aulas tornam-se mais motivadoras e amenas. Ruptura com a monotonia das aulas.»
- Unidade de registo 14** - «É lindo (bello) mudar.»
- Unidade de registo 15** - «Não gosto de fazer aulas clássicas todo o dia.»
- Unidade de registo 16** - «A plataforma ajuda muito para aprender a língua portuguesa.»

Síntese das respostas à segunda parte da pergunta 15

Da análise das respostas dos alunos concluímos que preferem de tarde ter o módulo misto porque...

- **ritmo** de trabalho menos intensivo (mais leve) no módulo da tarde: 6 alunos
- **ritmo** de trabalho mais dinâmico: 1 aluno
- aulas mais motivadoras: 2 alunos
- permite **praticar** o que se aprende de manhã, permite **consolidar as aprendizagens** realizadas durante a manhã: 3 alunos
- **varia a modalidade** de aprendizagem: 3 alunos
- boa estratégia de aprendizagem: 1 aluno

Síntese dos aspectos mencionados pelos alunos na resposta à segunda parte da pergunta 15 do questionário 3.	
Aspectos mencionados	Nº de ref.
Ritmo mais leve	6
Ritmo mais dinâmico	1
Aulas mais motivadoras	2
Permite praticar	3
Diferente modalidade de aprendizagem	3
Boa estratégia de aprendizagem	1

Anexo 19
Listagem das respostas dos alunos às
perguntas 22, 23 e 24 do questionário 2.

Respostas textuais à pergunta 22 [2]

Unidade de registo 1 - «1. Contacto mais directo e real com a língua. 2. Divisão por áreas de trabalho, o que motiva a aprendizagem.»

Unidade de registo 2 - «1. Dinâmico. 2. Divertido. 3. Diferente.»

Unidade de registo 3 - «1. São aulas mais fáceis de levar, mais divertidas e mais entretidas. 2. Temos que esforçar-nos mais, temos mais exercícios que fazer e aprendemos com mais facilidade.»

Unidade de registo 4 - «1. Mais dinâmico. 2. Aprendemos a utilizar o computador. 3. Aprendemos melhor as coisas quando somos nós a procurá-las.»

Unidade de registo 5 - «1. Conhecer mais (melhor) Portugal. 2. Fazer exercícios sobre a matéria da manhã. 3. Utilizar a Internet para aprender.»

Unidade de registo 6 - «1. Ouvir nos vídeos outras pessoas a falarem português, além da professora. 2. Jogar.»

Unidade de registo 7 - «1. Sabes imediatamente se te enganaste (erraste). 2. É cativante (jogo da glória, etc.)»

Unidade de registo 8 - «1. Melhor pronúncia das palavras (no vídeo). 2. Mais divertido. 3. Mais fácil para aprender a cultura.»

Unidade de registo 9 - «1. Vídeos para a aprendizagem. 2. Jogos para aprender palavras. 3. Consultas on-line.»

Unidade de registo 10 - «1. Maior independência, autonomia e individualização nas tarefas. 2. Material multimédia. 3. Consultas on-line.»

Unidade de registo 11 - «1. Podemos escutar outras pessoas além da professora. 2. Podemos ver um vídeo, ler a transcrição e ouvir sobre um mesmo tema. 3. Há mais liberdade para trabalhar ao meu próprio ritmo e gosto.»

Unidade de registo 12 - «1. Estímulo. 2. Possibilidade de aprender, divertindo-se e vendo imagens. 3. Possibilidade de trabalhar sozinha, mesmo até em casa.»

Unidade de registo 13 - «1. Nos vídeos ouve-se falar e ao mesmo tempo pode-se ler o texto, assim compreende-se melhor e aperfeiçoa-se a pronúncia. 2. Os jogos são um modo de aprender involuntariamente a língua portuguesa. 3. Ler só os textos na plataforma e depois discuti-los é uma boa forma de aprender a falar.»

Unidade de registo 14 - «1. É um tipo de aprendizagem diferente, que permite fugir um pouco da lição clássica, que se pode tornar um pouco aborrecida. 2. Temos um conjugador de verbos sempre à disposição. 3. Faz-se muita audição.»

Unidade de registo 15 - «1. Exercícios mais simples. 2. Ambiente mais relaxado.»

Unidade de registo 16 - «1. Aprende-se a língua de um modo inovador. 2. Descobrem-se e conhecem-se aspectos da cultura portuguesa jogando. 3. É possível usar instrumentos de trabalho diversos (vídeos, jogos, testes...)»

Unidade de registo 17 - «1. Utilização simples. 2. Utilização agradável.»

Unidade de registo 18 - «1. Muitos lugares na Internet para procurar informação. 2. Coisas práticas onde aprender sobre diferentes aspectos portugueses. 3. O nível das aulas aumenta diariamente. 4. Contacto professora-aluno.»

Unidade de registo 19 - «1. Conhecer hábitos, costumes, história de Portugal. 2. Ao ler textos e coisas da actualidade em língua portuguesa podes conseguir aprender melhor a

língua. 3. Ver os vídeos ajuda a compreender os outros a falar. 4. A plataforma melhora os estudos de língua.»

Síntese das respostas à pergunta 22 [2]

Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, as vantagens da utilização da plataforma são...

Síntese das vantagens do módulo misto apontadas pelos alunos (pergunta 22 [2])	
Aspectos mencionados	Nº de ref.
Ritmo mais leve	1
Ritmo mais dinâmico	2
Ritmo mais intenso	1
Aulas mais motivadoras	15
Permite conhecimento prático	2
Diferente modalidade de aprendizagem	10
Aprendizagem da língua a partir de situações comunicativas autênticas	2
Disponibiliza materiais autênticos e variados	14
Permite desenvolver várias competências	4
Facilita o conhecimento da cultura e da geografia	4
Permite um trabalho e um acompanhamento individualizado	7

Respostas textuais à pergunta 23 [2]

Unidade de registo 1 - «1. Ausência completa (de momento) de áreas dedicadas às diversas áreas científicas e universitárias em geral.»

Unidade de registo 2 - «1. Maior perda de tempo devido à Internet.»

Unidade de registo 3 - «Não tenho de momento nenhuma desvantagem, bom, algumas vezes os computadores são lentos e demoras muito a abrir um documento.»

Unidade de registo 4 -

Unidade de registo 5 -

Unidade de registo 6 - «1. Perder demasiado tempo a escolher o exercício que vou fazer.»

Unidade de registo 7 - «1. Compreendo melhor quando fala a docente do que quando vejo um vídeo. 2. Cansa os olhos. 3. A pouca luz da sala, que é a ideal para trabalhar com o pc, estimula mais o sono.»

Unidade de registo 8 - «1. Alguns vídeos são aborrecidos. 2. Algumas actividades são muito fáceis.»

Unidade de registo 9 - «1. Lentidão da Internet. 2. Os vídeos podiam pôr-se todos num écran no centro, para os vermos todos de uma vez.»

Unidade de registo 10 - «1. Facilidade de distracção. 2. Lentidão na ligação interior. 3. Intervalo muito curto.»

Unidade de registo 11 - «O grupo não trabalha igual, ao mesmo tempo ou na mesma coisa.»

Unidade de registo 12 - «Uma desvantagem pode ser a de não escrever e repetir e»

Unidade de registo 13 - «Os vídeos são muito interessantes mas muito longos.»

Unidade de registo 14 - «1. Perde-se um pouco de tempo para se compreender o exercício. 2. É difícil manter um ritmo geral igual. 3. Podemos distrair-nos mais facilmente.»

Unidade de registo 15 - «1. Distracção mais fácil.»

Unidade de registo 16 - «1. Usando o computador fala-se menos. 2. A aprendizagem da gramática é menos imediata. 3.»

Unidade de registo 17 -

Unidade de registo 18 - «1. Ao utilizar a Internet a gente despista-se com facilidade. 2. Actividades distintas. 3. Exercícios demasiado fáceis nalguns casos.»

Unidade de registo 19 - «Tens que trabalhar sozinho. 2. Não havia vocabulário relacionado com os meus estudos de direito. Por exemplo, poderia haver actividades para pessoas de vários estudos, mas para cada uma alguma actividade relacionada com o seu curso.»

Síntese das respostas à pergunta 23 [2]

Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, as desvantagens da utilização da plataforma são...

Síntese das desvantagens do módulo misto apontadas pelos alunos (pergunta 23 [2])	
Aspectos mencionados	Nº de ref.
Ritmo	7
Materiais	5
Modalidade de aprendizagem diferente	6
Módulo mais cansativo	3
Não se desenvolvem tanto determinadas competências	3
Maior probabilidade de distração	4
Não referem desvantagens	3

Respostas textuais à pergunta 24 [2]

Unidade de registo 1 -

Unidade de registo 2 - «Maior variedade de conteúdos para tratar diferentes aspectos das diversas matérias que estuda cada pessoa.»

Unidade de registo 3 - «Eu gostaria de ter mais audição mas ao mesmo tempo ter o texto para saber e entender a maioria das coisas que conta.»

Unidade de registo 4 - «Eu penso que deveríamos ver algum filme já que creio que é uma ferramenta muito importante para aprender o português.»

Unidade de registo 5 - «Escrever textos.»

Unidade de registo 6 - «Ter mais monitoras, além da Célia.»

Unidade de registo 7 - «Às vezes, acho os exercícios aborrecidos, eu torná-los-ia todos apaixonantes, como a sopa de letras, jogo da glória...»

Unidade de registo 8 - «O nível de dificuldade de alguns jogos. Ter sempre disponível uma base de dados com o vocabulário.»

Unidade de registo 9 - «Está tudo bem.»

Unidade de registo 10 - «Aumentar as tarefas de grupo e dinamização dos exercícios.»

Unidade de registo 11 - «Poderíamos fazer grupos de 3 ou 4 estudantes para as actividades de fala e assim não teríamos que ouvir todos e tentaríamos interagir com alguém mais em português.»

Unidade de registo 12 - «Não sei.»

Unidade de registo 13 - «Vai tudo muito bem.»

Unidade de registo 14 - «Penso que são adequados.»

Unidade de registo 15 - «O método de correcção dos exercícios deveria ser mais rígido.»

Unidade de registo 16 - «Poderiam ser melhorados os aspectos ligados à parte discursiva e à aprendizagem da pronúncia e da gramática.»

Unidade de registo 17 -

Unidade de registo 18 - «Fazer todo o possível para que o aluno não se distraia e que não sejam tão pesadas as aulas alguns dias, incluindo diferentes actividades de ócio.»

Unidade de registo 19 - «Menos textos para ler e mais textos para escrever.»

Síntese das respostas à pergunta 24 [2]

Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, os aspectos a melhorar nas aulas da plataforma são...

- 2 alunos não mencionaram nenhum aspecto, 2 dizem que está tudo bem, 1 diz que está tudo adequado e 1 diz que não sabe que aspectos mencionar.

- conteúdos / materiais: aumentar os relacionados com a área de formação de cada um (1); ter o texto escrito nas actividades em que se ouve (1); tornar alguns exercícios mais motivantes (1); disponibilizar uma base de dados com o vocabulário estudado (1); diminuir o número de textos para ler (1).

- actividades: mais actividades de audição (1); de visionamento de filmes (1); de escrita (2); aumentar o nível de dificuldade dos jogos (1).

- metodologia de trabalho: mais monitoras (1); mais trabalho de grupo (2); dinamização dos exercícios de forma diferente (1); corrigir os exercícios de forma mais rígida (1); melhorar os aspectos ligados à parte discursiva (1) e à aprendizagem da pronúncia e da

gramática; evitar que o aluno se distraia (1); introduzir diferentes actividades de ócio para que as aulas não sejam tão pesadas alguns dias (1).

Síntese dos aspectos a melhorar no módulo misto apontados pelos alunos (pergunta 24 [2])	
Aspectos mencionados	Nº de ref.
Não dão sugestões de melhoramento	6
Materiais	5
Actividades	5
Aspectos relacionados com a metodologia de trabalho	8

Anexo 20
Listagem das respostas dos alunos às
perguntas 16, 17, 18, 1, 2 e 3 do questionário 3.

Respostas textuais à pergunta 16 [3] da parte 3

Unidade de registo 1 - «1. Correção simultânea, diz-te de imediato se te enganaste. 2. É menos maçadora que a lição clássica. 3. Podem estudar-se várias temáticas consoante o interesse de cada um. 4. Acabadas as lições pode aceder-se de casa»

Unidade de registo 2 - «Ouvir a falar ajuda muito a aprender e a compreender. 2. Trabalhas mais sozinho. 3. É mais divertido.»

Unidade de registo 3 - «1. Mais ecológico. 2. Está tudo escrito antecipadamente, o que vamos fazer naquele dia.»

Unidade de registo 4 - «1. Utilização da Internet para aprender. 2. É um modo diferente de aprender. 3. com a Web podemos ter informações sobre qualquer assunto em pouco tempo.»

Unidade de registo 5 - «1. É um modo diferente e novo de estudar. 2. É também divertido.»

Unidade de registo 6 - «1. É mais veloz (rápida). 2. Temos um testemunho escrito do que sentimos.»

Unidade de registo 7 - «1. Aprendem-se termos e vocabulário enquanto se fazem exercícios e jogos. 2. Navegando na Internet aprendem-se novos conhecimentos sobre a cultura portuguesa. 3. A visão dos vídeos ajuda na compreensão dos diálogos.»

Unidade de registo 8 - «1. Serve (exige?) menos concentração.»

Unidade de registo 9 - «1. Envolve o estudante. 2. É menos cansativa.»

Unidade de registo 10 - «1. O visionamento dos vídeos ajuda a memória (...) (não compreendo o que diz a seguir). 2. Estimula a atenção. 3. Também se pode trabalhar sozinha em casa.»

Unidade de registo 11 - «1. Fazer exercícios sozinho. 2. Ouvir outras pessoas a falarem português. 3. Conhecer novas palavras em português.»

Unidade de registo 12 - «1. Mais fácil de levar depois do almoço. 2. Aprendemos melhor as coisas se as procuramos nós próprios.»

Unidade de registo 13 - «1. Poder trabalhar cada um com mais independência e ao seu ritmo dentro do tempo do exercício. 2. Maior quantidade de informação e recursos online. 3. Complemento da parte da manhã.»

Unidade de registo 14 - «1. Muito material para utilizar. 2. Facilidade com que se trabalha. 3. Muitos temas actuais e interessantes da sociedade portuguesa.»

Unidade de registo 15 - «1. Vídeos de cultura portuguesa. 2. Jogos interessantes para aprender palavras.»

Unidade de registo 16 - «1. Os vídeos favorecem a retenção dos conteúdos. 2. Maior quantidade de conteúdos. 3. Aprendizagem amena.»

Unidade de registo 17 - «1. Os materiais multimédia ajudam a aprendizagem.»

Unidade de registo 18 - «1. Podemos trabalhar com o nosso próprio ritmo. 2. Podemos trabalhar os temas que nos interessam. 3. Escutar várias pessoas falar.»

Unidade de registo 19 - «1. Melhora a pronúncia. 2. Mais dinâmico. 3. Mais divertido.»

Unidade de registo 20 - «1. Melhora o teu dicionário. 2. Conheces mais cultura portuguesa. 3. Melhora a compreensão das outras pessoas a falar.»

Síntese das respostas à pergunta 16 [3] da parte 3

- Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, as vantagens da utilização da plataforma são...

- **Ritmo mais dinâmico** (2).
- **Aulas mais motivadoras**: a plataforma é menos maçadora que a lição clássica (4); é mais divertida (3); é mais ecológica (1); é mais envolvente (1); é mais estimulante (1); é uma aprendizagem mais amena (1); propõe temáticas muito interessantes (1); propõe actividades lúdicas (1).
- **Permite praticar**: é um complemento da parte da manhã.
- **Proporciona uma modalidade diferente de aprendizagem**: aprende-se a partir de actividades de audição (3); aprende-se a partir de actividades de visionamento (2); as indicações de trabalho da aula estão todas escritas e os alunos têm acesso directo a elas (1); recorre-se à Internet para aprender (3); é uma modalidade diferente de aprendizagem (2); proporciona actividades de escrita (1); aprende-se de forma lúdica (1); exige menos concentração (1), proporciona o acesso a maior quantidade de informação (1).
- **Disponibiliza materiais variados**: exercícios (1); jogos (1); vídeos (4); recursos on-line (1); muito material para utilizar (2); material multimédia (1).
- **Permite desenvolver várias competências**: melhora a competência vocabular (2); melhora a pronúncia (1); melhora a capacidade de compreensão oral (1); melhora o conhecimento da cultura portuguesa (1).
- **Permite um trabalho e um acompanhamento individualizado**: possibilidade de auto-correcção (1); escolha das temáticas consoante o interesse de cada um (2); possibilidade de trabalhar autonomamente em casa (2); permite trabalho autónomo (2); desenvolve a competência de aprendizagem autónoma (2); permite ritmo de trabalho individualizado (2).

Síntese das vantagens do módulo misto apontadas pelos alunos (pergunta 16 [3])	
Aspectos mencionados	Nº de ref.
Ritmo mais dinâmico	2
Aulas mais motivadoras	13
Permite praticar	1
Diferente modalidade de aprendizagem	15
Disponibiliza materiais variados	10
Permite desenvolver várias competências	5
Permite um trabalho e um acompanhamento individualizado	11

Respostas textuais à pergunta 17 [3] da parte 3

Unidade de registo 1 - «1. Cansa a vista. 2. Em termos de quantidade, sinto aprender mais na parte da manhã. 3. Nem sempre as ligações funcionam.»

Unidade de registo 2 - «1. O computador às vezes fica muito lento.»

Unidade de registo 3 - «1. Não é bom para os olhos. 2. Às vezes os computadores eram lentos ou não funcionavam. 3. Às vezes eu não compreendia o que tínhamos que fazer.»

Unidade de registo 4 -

Unidade de registo 5 - «1. Podemos distrair-nos mais facilmente. 2. Não é sempre fácil compreender o exercício.»

Unidade de registo 6 - «Nenhuma.»

Unidade de registo 7 - «1. As regras gramaticais às vezes são complicadas. 2. O trabalho nem sempre envolve a turma inteira. 3. A ajuda na escrita é um pouco escassa (quando o tempo é pouco).»

Unidade de registo 8 - «1. É fácil distrair-se com o computador. 2. Os exercícios são muito fáceis.»

Unidade de registo 9 -

Unidade de registo 10 - «Não sei.»

Unidade de registo 11 - «1. É mais dispersivo.»

Unidade de registo 12 - «Se forem muitas horas às vezes pode chegar a aborrecer um pouco.»

Unidade de registo 13 - «1. Distraímo-nos facilmente com os computadores e a Internet. 2. Estar sentado em frente a um computador depois de comer, relaxas-te e não realizas as tarefas que tens que realizar.»

Unidade de registo 14 - «1. Exercícios de nível bastante acessível. 2. Distracção com a Internet. 3. Dias em que as aulas se tornaram um pouco pesadas.»

Unidade de registo 15 - «1. De tarde as aulas são mais curtas. 2. As excursões das sextas-feiras deveriam ser à tarde.»

Unidade de registo 16 - «1. Aulas mais lentas devido à Internet.»

Unidade de registo 17 - «1. Pouco vocabulário especializado. 2. As 14h30 são um horário abominável para ter aulas.»

Unidade de registo 18 - «1. O grupo não trabalha ao mesmo ritmo e portanto às vezes temos que esperar pelos outros e outras temos que terminar rápido a actividade porque os outros já terminaram.»

Unidade de registo 19 - «1. Às vezes os exercícios são muito fáceis. 2. Os vídeos são muito longos.»

Unidade de registo 20 -

Síntese das respostas à pergunta 17 [3] da parte 3

- Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, as desvantagens da utilização da plataforma são...

- 3 alunos não escreveram nenhuma desvantagem, 1 escreveu «nenhuma» e 1 escreveu «não sei».
- **Ritmo**: ritmo de aprendizagem menos intensivo (2), ritmo de trabalho mais lento devido a problemas técnicos (4), ritmo de trabalho desigual para a turma (2).
- **Materiais**: os exercícios são muito fáceis (3), poucos materiais com vocabulário especializado (1) e vídeos muito longos (1).
- **Modalidade de aprendizagem diferente**: como as indicações de trabalho estavam escritas, alguns alunos consideraram que era mais difícil compreendê-las (2), a aprendizagem das regras gramaticais era feita de forma implícita (1), o que era mais difícil, é uma modalidade de aprendizagem mais dispersiva (1).
- **Módulo mais cansativo**: 7 referências.
- Não se desenvolvem tanto determinadas competências: não se desenvolve tanto a capacidade de escrever (1).
- **Maior probabilidade de distração**: 4, e 3 deles dizem que é por causa do acesso à Internet.

Síntese das desvantagens do módulo misto apontadas pelos alunos (pergunta 17 [3])	
Aspectos mencionados	Nº de ref.
Ritmo	8
Materiais	5
Modalidade de aprendizagem diferente	4
Módulo mais cansativo	7
Não se desenvolvem tanto determinadas competências	1
Maior probabilidade de distração	4
Não referem desvantagens	5

Respostas textuais à pergunta 18 [3] da parte 3

Unidade de registo 1 - «Não sei.»

Unidade de registo 2 -

Unidade de registo 3 - «Compreender. Verbos. Gramática. Vocabulário.»

Unidade de registo 4 - «Se pudessemos escrever mais textos inventados por nós.»

Unidade de registo 5 - «A audição. O conhecimento do vocabulário e dos tempos verbais.»

Unidade de registo 6 - «Se se utilizasse mais computador seria melhor.»

Unidade de registo 7 - «O envolvimento da turma e os aspectos ligados às regras gramaticais.»

Unidade de registo 8 - 1. «Os exercícios no computador deveriam ser mais ?, mais rígidos, e não deveria haver acesso à Internet.»

Unidade de registo 9 - «Os vídeos deveriam ter legendas ou pelo menos os alunos deveriam ter à sua disposição um texto impresso numa folha de papel.»

Unidade de registo 10 - «Não sei.»

Unidade de registo 11 - «Talvez fosse melhor que todos os alunos fizessem o mesmo exercício.»

Unidade de registo 12 - «Eu teria posto mais algum filme.»

Unidade de registo 13 - «Fazer algumas aulas específicas individuais sobre conteúdos relacionados com a instituição e com o curso que se vai fazer em Portugal (vocabulário específico).»

Unidade de registo 14 - «1. Que os alunos não se distraiam tanto. 2. A intensidade das aulas. 3. Exercícios mais difíceis.»

Unidade de registo 15 -

Unidade de registo 16 - «Maior variedade de jogos de palavras e maior velocidade na Internet.»

Unidade de registo 17 -

Unidade de registo 18 - «Poderíamos fazer grupos de alunos e falar entre nós do que vimos ou lemos na plataforma, seria uma maneira mais ágil de trabalhar estas actividades.»

Unidade de registo 19 - «Mais textos para fazer, são muito importantes.»

Unidade de registo 20 - «Podiam existir temas relacionados com os meus estudos; para aprender vocabulário do meu curso. Por exemplo, cada aluno teria os seus temas e são variados.»

Síntese das respostas à pergunta 18 [3] da parte 3

- Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, os aspectos que poderiam ser melhorados nas aulas da plataforma são...

- Não deram sugestões: 5 alunos.
- **Materiais**: os vídeos deviam ter legendas (1); devia haver filmes (1); devia haver maior variedade de jogos de palavras (1) e materiais relacionados com as áreas de formação de cada aluno (2).
- **Actividades**: as aulas da plataforma deveriam ter mais actividades de compreensão (1); gramaticais (3); de exploração de vocabulário (2); de escrita (2); de audição (1); de grupo (2); controladas externamente pelo professor (“**Os exercícios no computador deveriam ser mais ?, mais rígidos**”) (1); os exercícios deviam ser mais difíceis (1); sempre a mesma actividade para todos os alunos (1).
- **Aspectos relacionados com a metodologia de trabalho**: utilizar mais o computador (1); não devia haver acesso à Internet (1); devia evitar-se que os alunos se distraiam (1); devia diminuir-se o ritmo das aulas da plataforma (1) e devia haver maior velocidade de acesso à Internet (1).

Síntese dos aspectos a melhorar no módulo misto apontados pelos alunos (pergunta 18 [3])	
Aspectos mencionados	Nº de ref.
Não dão sugestões de melhoramento	5
Materiais	5
Actividades	14
Aspectos relacionados com a metodologia de trabalho	5

Respostas textuais à pergunta 1 da parte 4

Unidade de registo 1 - «1. A professora motiva os alunos. 2. As indicações de trabalho são claras. 3. As coisas ensinadas são bastante aquelas que depois precisas.»

Unidade de registo 2 - «1. Aprendi muito vocabulário e soltei-me um pouco a falar. 2. As excursões são muito divertidas. 3. As tardes são muito dinâmicas e variadas (no que diz respeito a exercícios).»

Unidade de registo 3 - «1. É intensivo. 2. Não falamos inglês, só português. 3. A professora ensina muito bem.»

Unidade de registo 4 - «Apesar de ser em três semanas ensinaram-nos a língua portuguesa, pelo que é evidente o empenho da parte da docente e de todo o Instituto.»

Unidade de registo 5 - «1. Penso que o curso está estruturado de uma forma adequada e satisfatória. 2. São adequados e úteis os exercícios de gramática. 3. Ótimo uso do conjugador e do pronunciador.»

Unidade de registo 6 - «1. Falar na aula entre a professora e o aluno melhora a pronúncia.»

Unidade de registo 7 - «A alternância de regras e verbos com a»

Unidade de registo 8 - «A professora»

Unidade de registo 9 - «Graças a este curso aprendi a língua portuguesa e conheci a história, as tradições de uma nação que conhecia pouco.»

Unidade de registo 10 - «1. O aspecto positivo do curso reside no facto da minha compreensão oral da língua ter melhorado muito. 2. Ajudou a superar o primeiro impacto com um novo país e uma nova língua. 3. Fornece as bases para aprender a falar bem, nos meses seguintes. 4. Por outro lado, o curso permite conhecer outras pessoas que como tu vivem esta experiência.»

Unidade de registo 11 - «1. ? e falar. 2. Aprender coisas sobre a cultura portuguesa.»

Unidade de registo 12 - «O curso esteve bastante bem estruturado, não era difícil vir à tarde porque sabíamos que as aulas eram mais amenas. Também gostei muito das saídas.»

Unidade de registo 13 - «1. Conhecer alunos de outras nacionalidades. 2. Aprender português de uma forma mais amena. 3. Sair para conhecer outras cidades e lugares através das excursões.»

Unidade de registo 14 - «1. Uma professora que sabe o que faz, explicações, falar, entender outras línguas. 2. Desenvolvimento em português e mais conhecimento de tudo em geral.»

Unidade de registo 15 - «1. Ter aprendido cultura portuguesa. 2. Saber entender quando alguém fala comigo.»

Unidade de registo 16 - «1. Aprende-se uma grande variedade de vocabulário e uma grande quantidade de gramática.»

Unidade de registo 17 - «Estarmos a aprender português.»

Unidade de registo 18 - «1. Aprendemos frases necessárias para pedir informação, favores e outras estruturas necessárias para estrangeiros. 2. Aprendemos sobre a cultura dos lusitanos e a geografia do país. 3. Foi um tempo excelente para nos adaptarmos ao lugar; agora entrarei com mais segurança nas aulas da Universidade. 4. Dá-te confiança para tentar expressar-te em português.»

Unidade de registo 19 - «1. Eu penso que os exercícios servem para falar melhor português e que ajudam a conhecer as pessoas do curso quando és novo.»

Unidade de registo 20 - «1. Gostei muito das excursões. 2. As aulas eram muito interessantes e úteis. Em três semanas aprendi mais do que aprendi em seis meses. Muito obrigada. 3. A professora explica toda a matéria com paciência e muito claro.»

Síntese das respostas à pergunta 1 da parte 4

- Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, os aspectos mais positivos do curso são...

- Todos os alunos responderam a esta pergunta
- A competência profissional da docente (7 referências)
- A adequação dos conteúdos (8 referências)
- O desenvolvimento efectivo de competências linguísticas (12 referências)
- O interesse do módulo de imersão em contextos linguísticos reais (4 referências)
- O dinamismo do módulo misto de aprendizagem (1 referência)
- A modalidade intensiva de aprendizagem (2 referências)
- A adequação da estrutura do curso (3 referências)
- A adequação dos e-conteúdos: actividades / materiais / exercícios (2 referências)
- A adequação das estratégias de ensino / aprendizagem (3 referências)
- A possibilidade de encontrar outros alunos em mobilidade que vivem a mesma experiência (2 referências)
- A adequação da estrutura das aulas (1 referência)
- A facilidade de integração (1 referência)

Respostas textuais à pergunta 2 da parte 4

Unidade de registo 1 - «Não se podem guardar como exemplo os jogos ou os exercícios para fazer em casa.»

Unidade de registo 2 - «Muitas horas seguidas, é melhor dar aulas de uma hora e descansar.»

Unidade de registo 3 - «1. As aulas começavam muito cedo. 2. Demasiadas horas por dia, até às 17h30 é demasiado. 3. Na sala de aula tínhamos muito calor. 4. Os espanhóis eram muito barulhentos, estavam a falar em voz alta todo o tempo. 5. Às vezes aprendi português errado, por causa dos espanhóis e dos italianos quando eles estavam a tentar falar português.»

Unidade de registo 4 - «Sobra pouco tempo para o estudo individual.»

Unidade de registo 5 - «O tempo à disposição é demasiado pouco para poder aprender bem o vocabulário e a conjugação dos verbos.»

Unidade de registo 6 - «Não sei nenhuma, o único aspecto negativo é o pouco tempo de curso que temos à disposição.»

Unidade de registo 7 - «Não há muitas ocasiões para aprender a escrever em português.»

Unidade de registo 8 - «1. O tempo foi pouco para aqueles que não.»

Unidade de registo 9 - «Não encontrei aspectos negativos.»

Unidade de registo 10 - «Um aspecto negativo foi o facto de concentrar um programa de estudos em 18 dias. E a escola não forneceu alojamento e coordenador. Cheguei sozinha e procurei casa sozinha. Num país estrangeiro onde não se conhece a língua é difícil.»

Unidade de registo 12 - «O horário muito pesado.»

Unidade de registo 13 - «Creio que 7h por dia é um pouco excessivo.»

Unidade de registo 14 - «Ter que madrugar todos os dias.»

Unidade de registo 15 - «1. Internet. 2. Demasiadas distrações nas aulas da tarde.»

Unidade de registo 16 - «Há que madrugar mas assim aproveita-se melhor o dia.»

Unidade de registo 17 - «Muitas horas em pouco tempo, pelo que em ocasiões as aulas resultam ser pesadas.»

-

Unidade de registo 18 - «As aulas da tarde são um pouco longas.»

-

Unidade de registo 19

Unidade de registo 20 - «Ao princípio era difícil estar todas as 7 horas, todo o dia.»

Síntese das respostas à pergunta 2 da parte 4

- Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, os aspectos mais negativos do curso são...

- Dois alunos não responderam a esta pergunta, um disse não ter encontrado nenhum aspecto negativo e outro começou por dizer que não sabia nenhum, mas depois lá acrescentou um aspecto.
- A modalidade intensiva de aprendizagem (14 referências)
- A adequação das estratégias (4 referências)
- Aspectos pedagógicos (4 referências)

Respostas textuais à pergunta 3 da parte 4

Unidade de registo 1 -

Unidade de registo 2 - «Dar mais gramática e mais exercícios sobre os verbos.»

Unidade de registo 3 - «1. Talvez o professor nos pudesse dar trabalho de casa.»

Unidade de registo 4 -

Unidade de registo 5 - «1. Mais exercícios de leitura. 2. Conversação entre os estudantes.»

Unidade de registo 6 - «1. Falar mais, ? também entre nós dentro da aula e a professora entretanto corrige a nossa pronúncia. 2. Ler mais vezes textos em voz alta para melhorar a pronúncia.»

Unidade de registo 7 - «1. Dedicar um pouco mais de espaço à escrita e ao diálogo de modo a compreender bem a diferença da pronúncia e da escrita.»

Unidade de registo 8 - «Mais trabalho de manhã e menos de tarde, porque, voltando para casa cedo, consegue-se estudar um pouco. De manhã a mente está mais fresca e consegue memorizar mais.»

Unidade de registo 9 - «1. Para os estudantes creio que seria mais oportuno o início das aulas às 9h até às 13h com uma hora e meia de almoço.»

Unidade de registo 10 - «Deixar um pouco de tempo»

Unidade de registo 11 -

Unidade de registo 12 -

Unidade de registo 13 - «Mudaria o horário reduzindo o descanso do almoço e sair um pouco antes à tarde.»

Unidade de registo 14 -

Unidade de registo 15 -

Unidade de registo 16 - «Maior variedade de jogos na plataforma.»

Unidade de registo 17 -

Unidade de registo 18 - «1. Mais trabalho em equipa. 2. De tarde seria ideal uma hora de aula clássica e depois trabalhar na plataforma. 3. Mas em geral pareceu-me um curso muito bom. Excelente.»

Unidade de registo 19 -

Unidade de registo 20 - «1. Pode fazer mais vocabulário relacionado com os temas (cursos?) de cada aluno. Não para aprender todos, mas um dia cada aluno recebe o seu vocabulário da sua disciplina (cadeira) e trabalha ali.»

Síntese das respostas à pergunta 3 da parte 4

- Da análise das respostas dos alunos concluímos que, para eles, os aspectos a melhorar no curso são...

- Oito alunos não responderam a esta pergunta.
- Actividades / materiais / exercícios (9 referências)
- Duração / horário dos módulos (4 referências)
- Estratégias de ensino / aprendizagem (4 referências)